

UNIVERSITE DU QUEBEC

MEMOIRE

PRESENTE A

L'UNIVERSITE DU QUEBEC A TROIS-RIVIERES

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAITRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR

SYLVIE HEBERT

RESTRUCTURATION ET VALIDATION D'UNE EPREUVE D'ESTIME DE SOI

CHEZ LES ENFANTS DE 8 A 12 ANS: LE JODOIN.

AOUT 1989

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Table des matières

Liste des tableaux . . . . .	v
Liste des figures . . . . .	vi
Sommaire . . . . .	vii
Introduction . . . . .	1
Chapitre premier - Contexte théorique . . . . .	4
1.1 Définitions . . . . .	5
1.2 Concept de soi . . . . .	9
1.3 Génèse de l'estime de soi . . . . .	12
1.4 Variables reliées à l'estime de soi . . . . .	18
1.4.1 Age . . . . .	23
1.4.2 Sexe . . . . .	26
1.4.3 Niveau socio-économique . . . . .	27
1.5 Une mesure du self-esteem chez l'enfant: le Jodoin. . . . .	28
1.6 Objectifs . . . . .	38
Chapitre II - Méthodologie . . . . .	40
2.1 Instruments . . . . .	41
2.1.1 Une mesure du self-esteem chez l'en- fant: le Jodoin . . . . .	41
2.1.2 Le Rosenberg . . . . .	41
2.1.3 Le Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (1969) . . . . .	43
2.2 Les sujets . . . . .	45

2.3	Préalables à l'expérimentation . . . . .	46
2.4	Conditions de passation . . . . .	54
2.5	Traitements statistiques . . . . .	55
Chapitre III - Résultats . . . . .		57
3.1	Présentation et analyse des résultats . . . . .	58
3.1.1	Validité congruente . . . . .	59
3.1.2	Influence de l'âge . . . . .	62
3.1.3	Influence du sexe . . . . .	66
3.1.4	Validité de structure . . . . .	67
3.2	Discussion . . . . .	86
3.2.1	Validité congruente . . . . .	86
3.2.2	Age des sujets . . . . .	86
3.2.3	Sexe . . . . .	89
3.2.4	Validité de structure . . . . .	90
Conclusion . . . . .		94
Appendice A Indicateurs positifs et négatifs du Jodoin		
40	. . . . .	98
Appendice B Jodoin 40: Questionnaire présenté aux		
écoliers	. . . . .	100
Appendice C Version corrigée du Rosenberg utilisée par		
Labranche (1986)	. . . . .	103
Appendice D Traduction française du Piers-Harris		
Chidren's Self-Concept Scale	. . . . .	105
Appendice E Page frontispice des questionnaires . . . . .		109
Remerciements . . . . .		111
Références . . . . .		112

### Liste des tableaux

Tableau 1.	Présentation des questions du <u>Jodoin 61</u> en fonction de l'absence ou de la présence de nos quatre critères de sélection de questions. . . . .	48
Tableau 2a.	Corrélations entre le <u>Piers-Harris</u> , le <u>Rosenberg</u> et le <u>Jodoin 40</u> total et par catégorie pour les résultats de la présente étude. . . . .	60
Tableau 2b.	Corrélations entre le <u>Rosenberg</u> et le <u>Jodoin</u> pour les résultats tirés de Labranche ( <u>Jodoin 40(L)</u> et <u>Jodoin 61(L)</u> ). . . . .	61
Tableau 3a.	Moyennes et écarts types au test <u>Jodoin 40</u> regroupés par année scolaire selon chacune des catégories et score total. . . . .	62
Tableau 3b.	Résultats de l'analyse de variance (F) pour les années scolaires. . . . .	63
Tableau 4.	Moyennes et écarts types au test <u>Jodoin 40</u> regroupés par année scolaire et résultats du test de t en fonction du sexe (M = masculin et F = féminin). . . . .	66
Tableau 5.	Magnitude et proportion de la variance expliquée par chacune des huit premières composantes principales. . . . .	76
Tableau 6.	Coefficients de saturation des questions (valeurs propres) utilisés dans le calcul des huit premières composantes principales. . . . .	77
Tableau 7.	Regroupement des questions selon les huit facteurs principaux. . . . .	79
Tableau 8.	Coefficients de corrélation de Pearson (r) et de Spearman (r <sub>s</sub> ) entre chaque catégorie et le reste du <u>Jodoin 40</u> . . . . .	81
Tableau 9.	Coefficients de variation (C.V) et pourcentage de la variance (% V) associée aux catégories par rapport au total de la variance des catégories. . . . .	82
Tableau 10.	Contribution des 40 questions à la formation des huit premiers facteurs obtenus par l'analyse en composante principale. . . . .	85

### Liste des figures

- Figure 1. Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi. . . . . 16
- Figure 2. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chacune des catégories de questions, (A) pour les élèves de 3<sup>e</sup> année, (B) de 4<sup>e</sup> année, (C) de 5<sup>e</sup> année et (D) de 6<sup>e</sup> année. . . . . 64
- Figure 3. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chacune des catégories de questions (ANOVA  $F = 8,50$ ;  $p < 0,001$ ). . . . . 65
- Figure 4. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chaque catégorie de questions en fonction du sexe (M = masculin, F = féminin), (A) pour les élèves de 3<sup>e</sup> année ( $n = 29$ ), (B) de 4<sup>e</sup> année, (C) de 5<sup>e</sup> année, (D) de 6<sup>e</sup> année et (E) pour l'ensemble des élèves ( $n = 119$ ). . . . . 68
- Figure 5. Histogramme des résultats moyens obtenus à chaque question du test Jodoin 40 et nombre de valeur manquante. . . . . 74
- Figure 6. Représentation des questions selon leur catégorie au test Jodoin 40 dans un espace réduit formé par les deux premières composantes principales. . . . . 84

## Sommaire

Le test, Une mesure de l'estime de soi chez les enfants de 8 à 12 ans, tel qu'élaboré par Suzanne Jodoin en 1976, est formé de 68 questions se rattachant aux quatre catégories suivantes: sujet, parent, professeur-école et pair. Toutefois, les deux premières catégories représentent 70% du test, comparativement à 30% pour les catégories professeur-école et pair.

En plus de la restructuration du test de Jodoin de telle sorte que chaque catégorie présente un nombre équivalent de questions, la présente recherche se propose ultimement d'étudier la validité de la structure même du test, et ce, à l'aide de la technique factorielle appelée analyse en composante principale (ACP).

119 élèves âgés de 8 à 12 ans participent à cette recherche. Ils fréquentent l'école Pie-X de la Commission Scolaire des Bois-Francs de Victoriaville.

Ces élèves de niveau primaire ont répondu à trois questionnaires sur l'estime de soi. Il s'agit de la version du Jodoin comprenant 40 énoncés que nous appelons Jodoin 40,

le Rosenberg de même que le Piers-Harris Children's Self Concept Scale (P-H).

En premier lieu, cette recherche présente une étude de la validité congruente du test Jodoin 40 avec le Rosenberg et le P-H. Ce type de validité s'établit par une étude corrélationnelle entre les trois instruments de mesure mentionnés ci-haut. Les coefficients de corrélation obtenus indiquent qu'il existe une relation significative au seuil  $p < 0,001$  entre le Rosenberg et le Jodoin 40 ainsi qu'entre ce dernier et le P-H.

Nous nous intéressons également à l'influence des variables âge et sexe sur l'estime de soi des sujets. Ni l'une ni l'autre de ces variables n'influence l'estime de soi globale des sujets. Cependant, lors de la présentation et de l'analyse des résultats, certaines nuances sont apportées à propos de l'influence de ces deux variables sur le pointage obtenu aux quatre catégories du Jodoin 40.

Parmi les résultats les plus intéressants, notons que le pointage des élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année à la catégorie professeur-école est significativement plus élevé que celui obtenu à la catégorie sujet. De plus, de façon générale, les garçons tendent à obtenir de meilleures cotes que les filles au test Jodoin 40, bien que la différence entre garçons et filles ne soit pas significative.



Finalement, nous procédons à l'étude de la validité de structure du test Jodoin 40. L'analyse en composante principale (ACP) indique que le test Jodoin 40 est définissable à partir des catégories sujet, parent, professeur-école et pair. Ces quatre catégories contribuent à 46% de la variabilité totale du test.

## Introduction

La présente recherche consiste à restructurer et à valider un instrument de mesure de l'estime de soi, spécifique à une population d'enfants de 8 à 12 ans, développé en contexte québécois par Madame Suzanne Jodoin en 1976.

L'estime de soi globale mesurée par le questionnaire de Jodoin découle en théorie de quatre variables, soit: le sujet, les parents, le professeur-école et les pairs. Toutefois, les deux premières déterminent en grande partie les résultats obtenus, et ce, dans une proportion de 70%.

Suite aux recommandations émises par Roberge (1982) et Labranche (1986) notre tâche consistera dans un premier temps à restructurer l'ensemble du questionnaire de telle sorte que chacune des catégories présente un nombre équivalent de questions. Pour ce faire, nous devons obligatoirement réduire le test à un nombre total de 40 énoncés puisque les deux catégories les plus faibles possèdent chacune un maximum de dix items. Dans un deuxième temps, nous procéderons à l'étude de la validité de structure de la version du Jodoin que nous nommerons Jodoin 40.

Les travaux débutent par une recension des écrits dont l'objectif est d'apporter une connaissance suffisante du

construit à mesurer, de sa nature, de sa génèse et de sa relation avec d'autres variables.

La section suivante identifie les étapes réalisées par différents auteurs dans le but d'améliorer le test de Jodoin. Enfin, la présentation de nos objectifs de recherche clos le premier chapitre.

En plus d'être consacré à la restructuration du Jodoin, le second chapitre décrit la procédure et les instruments de mesure utilisés. Il renseigne également sur les particularités de nos sujets ainsi que sur les traitements statistiques des données.

Le troisième et dernier chapitre présente et analyse les résultats de la recherche en cours. Les résultats y sont discutés à la lumière des écrits théoriques et des recherches antérieures.

Chapitre premier

Contexte théorique

Plusieurs définitions de l'estime de soi sont apportées au début de ce chapitre. Elles sont suivies de clarifications théoriques ayant trait à la terminologie et à la génèse du concept de soi, concept auquel l'estime de soi réfère. Cette première section se termine avec la présentation de variables reliées de près à l'estime de soi.

Quant à la deuxième section, elle donne une description détaillée des étapes qui ont mené à la validation du test faisant l'objet de la présente recherche: le Jodoin. En dernier lieu, nous apportons des précisions concernant le but de notre étude.

### 1.1 Définitions

Parmi les principaux auteurs qui se sont intéressés à l'estime de soi, de nettes divergences apparaissent au sujet de ce qui servira d'objet d'évaluation, à savoir le soi ou le concept de soi.

En fait, Coopersmith (1967) souligne que l'estime de soi est l'expression des attitudes d'approbation ou de désapprobation de la personne à l'égard d'elle même. Il ne fait pas de distinction entre le soi et le concept de soi. Selon lui, il s'agit de deux notions représentant une même

réalité. Coller et Guthrie (1971) ainsi que Calhoun et Morse (1977) partagent clairement ce point de vue.

Pour leur part, Sears et Sherman (1964) de même que Wolman (1973) définissent l'estime de soi de façon à ce que les termes concept de soi, estime de soi et soi se confondent aisément. En effet, ils perçoivent le concept de soi comme un synonyme de l'estime de soi et de l'image de soi.

Cependant, Jodoin (1976) s'appuyant sur les travaux de Yamamoto (1972) définit l'estime de soi comme un jugement de valeur que la personne porte sur elle-même et postule que ce jugement concerne le soi plutôt que le concept de soi. Selon l'auteure le soi correspond à l'être entier alors que le concept de soi représente l'image projetée du soi.

Quant à L'Ecuyer (1975), il souligne que l'estime de soi réfère aux réactions favorables ou défavorables de l'individu face aux perceptions qu'il entretient à son propre égard. Les définitions apportées par Wylie (1979) et Rosenberg (1965) se rapprochent beaucoup de celle de L'Ecuyer. Selon eux, l'estime de soi est constituée d'un ensemble d'attitudes envers soi-même s'étendant sur un continuum positif-négatif, lesquelles attitudes prédisposent à se comporter dans un sens plutôt que dans l'autre.

Une distinction importante à souligner entre Coopersmith, L'Ecuyer et Jodoin est que cette dernière présente l'estime de soi comme un secteur spécifique du concept de soi, alors que Coopersmith (1967) et L'Ecuyer (1975) soutiennent que l'estime de soi est une métadimension du concept de soi qui concerne l'ensemble des aspects du soi. En définitive, l'estime de soi constitue une dimension qui englobe le concept de soi plutôt qu'une sous-structure de ce concept. D'où l'idée, selon ces auteurs, que l'estime de soi résulte de l'évaluation de l'individu envers chacun des aspects reliés au concept de soi.

En dépit du caractère unidimensionnel accordé par Jodoin à l'estime de soi, par opposition au caractère multidimensionnel postulé par Coopersmith et L'Ecuyer, ces trois auteurs s'entendent sur un aspect, à savoir que les différents jugements de valeur spécifiques aux multiples facettes de la personne tendent à coïncider avec un sentiment d'estime de soi global, et ce, même si l'estime de soi varie dépendamment des champs d'expérience.

Berne (1961) est sans aucun doute l'auteur dont la théorie d'ensemble est la plus éloquente à ce sujet. Celle-ci se résume, à peu de chose près, aux points suivants. Au cours des premières années de sa vie, l'individu prend une décision quant à sa valeur comme personne; soit qu'il se considère "o.k.", soit qu'il se perçoive "non-o.k.".



L'auteur de cette théorie affirme que le choix effectué par la personne revêt une grande importance puisque l'individu oriente sa vie de façon à confirmer sa position fondamentale. Ainsi, selon Jodoin et Coopersmith quelqu'un dont la position fondamentale est "je suis o.k." aura tendance à s'évaluer positivement par rapport à des énoncés plus spécifiques du genre: "Je suis bon en classe", "Je pense du bien de moi-même", "Je me sens utile"...

Enfin, la définition de Branden (1969), bien que moins récente, ne manque pas d'intérêt non plus. Elle tient compte des deux aspects suivants, à savoir la conviction de l'individu qu'il est capable et digne de vivre. Ces deux composantes étant directement reliées à la confiance fondamentale de la personne prennent beaucoup d'importance dans la perception qu'un individu entretient à propos de lui-même.

Dans l'ensemble, les définitions font référence, soit aux descriptions et aux perceptions de l'enfant par rapport à lui-même, soit aux évaluations de l'entourage à son sujet (Mills, 1984).

Somme toute, les auteurs consultés s'entendent quant à l'aspect évaluatif ou plutôt auto-évaluatif qui caractérise l'estime de soi, laquelle constitue un élément clé d'influence au niveau comportemental. Wells et Marwell (1976) ajoutent même une dimension affective à l'estime de

soi en mentionnant que l'évaluation posée est accompagnée de réactions émotives plus ou moins fortes.

Puisque l'évaluation faite par l'individu porte sur lui-même, il conviendrait d'apporter quelques éclaircissements concernant l'articulation dynamique reliant l'estime de soi au concept plus global auquel elle réfère, c'est-à-dire le concept de soi (L'Ecuyer, 1975). Evidemment, il serait impensable de vouloir préciser les processus par lesquels l'estime de soi opère sans considérer, en tout premier lieu, le cadre théorique sur lequel elle s'appuie (Wells et Marwell, 1976).

## 1.2 Concept de soi

Avant d'entrer à fond dans la matière, soulignons que la notion même de concept de soi pourrait à elle seule faire l'objet d'une étude approfondie tant est grande la confusion qui l'entoure. A notre avis, cette confusion témoigne tout autant de la variété des théories, des modèles et des méthodes d'approche, que du nombre élevé d'études qui en font état.

De ce fait, nous ne prétendons pas exposer ici une analyse exhaustive des travaux relatifs au concept de soi; tout au plus souhaitons-nous relever les aspects les plus représentatifs et les plus importants de la littérature à ce

sujet. Notre objectif consistera donc à apporter des clarifications et des distinctions qui concernent la terminologie utilisée dans ce domaine, notamment pour les termes ego et soi. D'ailleurs, n'ayant pu faire autrement que de faire ressortir les nuances concernant ces termes lors de la section définition, il convient d'apporter les quelques éclaircissements qui s'imposent.

A prime abord, nous pourrions croire que le soi et l'égo représentent une seule et même réalité. Ceci n'est pas complètement faux si nous tenons compte uniquement de quelques auteurs parmi ceux qui se sont intéressés au concept de soi, entre autres Allport (1961), Rogers (1961) et Coopersmith (1967). Ces auteurs emploient indifféremment les termes moi et soi, quoique Allport ait préféré, dans un deuxième temps, remplacer le terme self par celui de proprium, qui s'avère un amalgame du moi et du soi.

Tous les auteurs ne partagent pas ce point de vue; même que la tendance générale va dans le sens d'émettre une distinction entre l'égo et le soi. La différence entre ces deux termes réside dans l'hypothèse que l'égo se rapporte au domaine de l'action de la personne tandis que le soi réfère à l'aspect perceptuel ou contemplatif de l'individu (L'Ecuyer, 1978a; Mead, 1934).

Finalement, ce qui est plus rare et particulier c'est que selon l'avis d'une minorité d'auteurs, le soi assume les fonctions actives alors que les fonctions perceptuelles sont attribuées à l'égo.

Ces trois grands courants de pensée concernant les aspects terminologiques directement en rapport avec le concept de soi ne pouvaient pas, à notre avis, être gardés sous silence. Ajoutons également que les expressions image de soi, représentation de soi, conscience de soi, perception de soi et concept de soi réfèrent dans la plupart des cas aux mêmes contenus soit:

"Un ensemble de traits, d'images, de sentiments que l'individu reconnaît comme faisant partie de lui-même, influencé par l'environnement et organisé de façon plus ou moins consistante."  
(L'Ecuyer, 1978a).

Le concept de soi consiste donc en une organisation complexe de l'ensemble des perceptions qu'un individu a de lui-même.

L'Ecuyer (1978a) et Wylie (1979) s'entendent pour affirmer qu'il n'y a aucun inconvénient à ce que ces termes soient interchangeables pour le moment. Soulignons toutefois que L'Ecuyer pressent que chacun de ceux-ci représente plus ou moins une étape dans le développement du concept de soi qui s'établirait selon la progression suivante: conscience-perception-image-représentation-concept de soi. Il s'agit

d'une hypothèse qui ne manque pas d'intérêt pour l'étude du processus évolutif de ce concept, cependant nous nous contenterons pour l'instant d'investiguer les écrits portant sur la genèse elle-même.

Notons également avant de terminer cette section, qu'il est établi par les auteurs que le concept de soi réfère plus particulièrement aux aspects conscients du soi, ceci dit sans nier qu'il soit sous-tendu par les éléments inconscients du soi dont l'étude relève essentiellement de la psychanalyse.

### 1.3 Genèse de l'estime de soi

A propos de la genèse de l'estime de soi, Wells et Marwell (1976) insistent sur l'importance de considérer l'existence d'une relation étroite entre le développement de l'estime de soi et la genèse du concept de soi. Cependant les travaux ayant comme objet la compréhension de la genèse de ce concept sont peu nombreux. De fait, la plupart des études s'intéressent surtout à faire émerger des relations entre différentes variables et le concept de soi selon diverses phases du développement. Nous identifierons ces variables un peu plus loin; pour l'instant revenons à la genèse proprement dite.

Mis à part Yamamoto (1972) qui soutient que le développement de l'estime de soi débute au cours de la période pré-natale, la plupart des auteurs considèrent que l'estime de soi se développe au cours des premières années de l'enfance; citons, pour n'en nommer que quelques'uns, Berne (1961), Branden (1969), Coopersmith (1967), L'Ecuyer (1978a), Wells et Marwell (1976).

C'est à Mead (1934) que revient le mérite de la première description systématique du développement de soi. Son ouvrage traite du dualisme du soi en spécifiant que le soi commence comme un je, puis sous l'influence des contraintes sociales, il se forme et s'achève comme un moi. La personne qui veut saisir son propre "je" doit devenir un être social, puisque c'est en adoptant l'attitude de son groupe d'appartenance que l'enfant prend conscience de lui-même.

Cet auteur affirme également que l'élaboration du langage préside à la formation du soi en offrant à l'enfant des moyens d'interagir avec les autres, ce qui, par conséquent, peut lui permettre de se différencier de son entourage. Comment pourrait-il en être autrement étant donné que la différenciation soi-non soi implique nécessairement l'existence de l'autre, cet autre étant l'objet duquel je cherche à être différent. C'est donc à cette étape de différenciation que le moi, décrit comme étant la perception de soi-même comme objet, entre pleinement en jeu.

Ainsi, Mead est probablement l'auteur dont la théorie permet le mieux d'expliquer en quoi il est nécessaire d'attendre les premières années de vie avant d'aborder la genèse de l'estime de soi.

Quant à Coopersmith (1967), il explique que l'estime de soi se forme à partir des observations de l'enfant à l'égard de son propre comportement et des réponses de son entourage vis-à-vis sa façon d'être et d'agir. De cette manière, l'enfant en arrive à une appréciation générale de sa valeur. Cette évaluation demeure relativement stable au cours des années suivant les premières années de sa vie, à moins que des événements particuliers ne se produisent et ne viennent affecter le sentiment de valeur personnelle de l'enfant.

Toujours selon ce même auteur, l'estime de soi dépendrait principalement de trois facteurs interreliés, soit: 1- la considération que l'enfant reçoit des personnes importantes pour son développement, 2- la position qu'il prend dans la société, 3- ses valeurs et l'histoire de ses réussites.

Plus près de nous, L'Ecuyer (1975) propose un modèle d'organisation interne du concept de soi ainsi que les principes qui le régissent. Ce modèle nous semble d'autant

plus intéressant qu'il résulte d'un effort d'intégration des écrits relatifs à ce sujet. De plus, il s'avère beaucoup plus explicite et complet que les précédents. Voyons comment il s'articule et en quoi il consiste.

Tout d'abord, le concept de soi est composé de trois paliers successifs qu'on nomme structure, sous-structure et catégorie (figure 1). Les structures sont constituées de régions globales du concept de soi alors que le fractionnement de ces grandes régions en portions plus limitées est considéré en tant que sous-structures du concept. Ces sous-structures recouvrent à leur tour des éléments encore plus spécifiques, les catégories, ces dernières ayant comme fonction de caractériser les nombreuses facettes du concept de soi.

La troisième structure du modèle de L'Ecuyer correspond au soi adaptatif qui se divise en deux sous-structures dont l'une est la valeur de soi, qui se subdivise à son tour en sentiments de compétence et de valeur personnelle. Cette portion d'éléments constituant le concept de soi semble couvrir la notion d'estime de soi. De fait, les termes valeur de soi et estime de soi nous apparaissent très similaires l'un à l'autre.



Structures	Sous-structures	Catégories
<hr/>		
Soi matériel	Soi somatique	traits et apparence condition physique et santé
	Soi possessif	possession d'objets et de personnes
Soi personnel	Image de soi	aspirations activités sentiments et goûts intérêts capacités qualités et défauts
	Identité de soi	rôle et statut consistance
Soi adaptatif	Valeur de soi	compétence valeur personnelle
	Activité du soi	conformité autonomie ambivalence dépendance
Soi social	Préoccupations et activités sociales	réceptivité domination
	Référence à l'autre sexe	nil
Soi-non soi	Nil	nil

Figure 1. Organisation interne des éléments constitutifs du concept de soi 1.

Maintenant, si nous considérons la théorie du développement du concept de soi proposée par L'Ecuyer (1978b), ce sont les changements au niveau de l'organisation hiérarchique qui caractérisent en majeure partie la formation du concept de soi. Il présente quatre étapes principales, si nous laissons de côté la vie adulte et les personnes âgées.

La première phase se caractérise par l'émergence du soi et s'étend de la naissance à deux ans. L'image corporelle de même que l'établissement de la première relation affective sont retenus en tant que facteurs centraux du développement du concept de soi à cet âge.

De deux à cinq ans apparaît la seconde étape, celle de la consolidation du soi. Au cours de cette phase nous constatons le négativisme de l'enfant et l'utilisation du je et du moi dans son discours.

Puis, entre cinq et douze ans le soi est appelé à prendre de l'expansion car c'est l'âge de l'entrée à l'école. Cette phase du développement nous intéresse plus particulièrement car elle recouvre l'ensemble des sujets de la présente recherche. L'Ecuyer insiste sur l'importance de l'école en tant que milieu qui confronte l'enfant à vivre de multiples expériences nouvelles, ce qui l'oblige à élargir son concept de soi.

De nouvelles perceptions s'imposent à l'enfant concernant ses réussites ou ses échecs tant au plan académique, social que sportif; de même sa popularité avec ses pairs et les réactions des professeurs à son égard doivent être intégrées progressivement lors de cette étape du développement de son concept de soi. Bref, il s'agit d'une période intense durant laquelle une variété d'images de soi s'accumulent et se hiérarchisent progressivement.

Enfin, la quatrième étape, celle de la différenciation du soi, se situe à l'adolescence soit aux environs de douze à dix-huit ans. C'est la recherche de son identité propre qui prédomine chez l'adolescent à cette phase. Selon L'Ecuyer l'élargissement du sens de l'identité de l'enfant se répercute directement sur son estime de lui-même.

Les théories présentées en rapport avec la genèse de l'estime de soi nous permettent d'identifier un ensemble d'hypothèses relatives aux antécédents de l'estime de soi, ainsi que les principales variables qui influencent son développement. Voyons plus en détail quelles sont ces variables.

#### 1.4 Variables reliées à l'estime de soi

Nombreux sont les auteurs qui se sont attardés à l'étude de facteurs influençant l'estime de soi au cours du

développement. Mentionnons les plus pertinents à cette recherche, soit: les attitudes parentales, la relation avec le professeur, l'école et les pairs, certaines caractéristiques de l'enfant lui-même, de même que l'âge, le sexe et le niveau socio-économique de la personne.

Parmi les facteurs qui influencent l'estime de soi, l'acceptation de l'enfant par ses parents est sans contredit celui qui a fait l'objet du plus grand nombre de recherches dans ce domaine. Au point de vue théorique, l'influence primordiale de la relation parent-enfant fait l'unanimité (Jodoin, 1976).

A cet effet, les résultats des travaux de Coopersmith (1967) suggèrent que les personnes ayant une estime de soi basse sont celles qui reçoivent le moins d'attention de la part de leurs parents. Quant à Sears (1970), il conclut que l'acceptation par les parents semble déterminer significativement l'estime de soi de l'enfant. Les résultats de ces deux recherches soutiennent ainsi l'hypothèse selon laquelle la qualité de la relation parent-enfant a des conséquences directes sur l'estime de soi de l'enfant.

Suivant cette ligne de pensée, Gergen (1971) précise que les évaluations des adultes ont beaucoup d'impact car ces derniers sont crédibles auprès des enfants.

Ultérieurement, c'est au tour des professeurs de jouer un rôle important auprès de l'enfant. Leur influence ne se limite pas seulement au fait qu'ils deviennent des personnes significatives, puisqu'ils agissent également en tant qu'évaluateurs de l'élève. N'oublions pas que les parents et les professeurs détiennent la fonction d'experts auprès des enfants, ce qui leur confère beaucoup de pouvoir.

Burns (1979) croit que les éducateurs déterminent en grande partie les évaluations de soi des enfants et que ceux-ci développent davantage des attitudes positives envers eux-mêmes lorsqu'ils sont acceptés, approuvés et respectés pour ce qu'ils sont. Il explique même la diminution de l'estime de soi entre huit et dix ans par le début des effets de l'évaluation scolaire et il ajoute que cette évaluation est renforcée par le nombre de confirmations reçues par l'enfant. Ainsi, l'accumulation des expériences scolaires permet à l'enfant de développer de nouvelles perceptions de lui-même (Burns, 1979; L'Ecuyer, 1978a; Samuels, 1977; Wylie, 1979).

A l'aide de différentes méthodes directes et projectives, des psychologues ont trouvé une corrélation positive entre l'image que le professeur se fait de l'enfant et le concept de soi de ce dernier (Rosenthal et Jacobson, 1968). Ces auteurs affirment que les professeurs contribuent

au maintien ou à la modification de l'estime de soi de l'enfant.

Coopersmith (1967), Sears (1970), Harris et Piers (1964) et Kokenes (1974) se sont intéressés, pour leur part, à la relation entre la performance à l'école et les sentiments de valeur personnelle. Ils obtiennent tous des coefficients de corrélation significatifs entre les deux variables. La réussite à l'école serait donc associée à une estime de soi positive.

Nous devons également tenir compte de la place que l'enfant occupe dans son groupe de pairs comme facteur important pour l'édification de l'estime de soi de l'enfant. Cette fois, ce sont les travaux de Horowitz (1962), de Coopersmith (1967) et de Kokenes (1974) qui corroborent l'hypothèse voulant qu'il existe une relation significative entre la popularité de l'enfant auprès de ses pairs et une bonne estime de soi. Kokenes (1974) pousse un peu plus loin son étude et procède à l'analyse factorielle du Self Esteem Inventory de Coopersmith. Elle constate qu'une bonne partie de l'estime de soi résulte de la relation avec les pairs, le succès auprès de ces derniers étant un des facteurs qui émergent pour tous les niveaux académiques.

En plus du rapport de l'enfant à l'école en général, nous venons de survoler quelques études concernant

les personnes importantes dans la formation de l'estime de soi de l'enfant, soit: les parents, les professeurs et les amis. Il ne faudrait toutefois pas négliger la personnalité de l'enfant de même que son rôle actif face aux influences de son entourage.

De fait, les traits de caractère de l'enfant influencent l'attitude et le comportement des gens à son égard et chaque enfant réagit à sa manière face à ce qui lui arrive. Coopersmith (1967) a identifié certaines caractéristiques personnelles liées à l'estime de soi. Jodoin (1976) en a retenues quatre, soit: l'apparence physique, l'expression des émotions, l'anxiété et la gaieté. Plusieurs études soutiennent qu'il existe une relation significative entre ces caractéristiques et l'estime de soi (Roberge, 1982).

Par exemple, en ce qui concerne le soi corporel, Burns (1979) rapporte que les sentiments des enfants envers eux-mêmes sont affectés par les surnoms que les autres leur donnent; les surnoms reflétant presque toujours les caractéristiques physiques en viennent facilement à définir la personne en entier. Les travaux de Secord et Jourard (1953) démontrent clairement que les sentiments qu'un individu éprouve à l'égard de son corps ressemblent beaucoup à ceux qu'il entretient envers lui-même de façon globale. Il ressort donc de ces deux études, qu'un bas niveau d'estime de

soi est fortement en corrélation avec l'insatisfaction ressentie face à diverses parties de son corps.

#### 1.4.1 Age

Bien que l'examen des études expérimentales se rapportant à la stabilité ou aux changements du concept de soi selon l'âge nécessite au préalable quelques considérations méthodologiques, notons dès maintenant qu'il n'existe pas d'unanimité dans les résultats obtenus. En effet, la majorité des travaux diffèrent quant aux instruments d'évaluation de l'estime de soi, aux âges contrôlés et au nombre de sujets. Il va sans dire que ceci rend difficile le choix des recherches les plus pertinentes à notre étude.

En ce qui a trait aux deux principales méthodes visant l'étude de l'évolution d'un phénomène, la méthode transversale consiste à comparer les résultats de groupes de sujets différents durant une seule période et paraît la plus utilisée avec les enfants. Quant à la méthode longitudinale, par la répétition de mesure à des moments successifs sur les mêmes sujets, elle semble être appliquée seulement aux périodes de l'adolescence et de l'âge adulte.

Une autre constatation concerne l'angle sous lequel s'effectue l'observation des changements au niveau du concept de soi. D'une part, certaines investigations présentent un



caractère exclusivement qualitatif, se préoccupant des variations des contenus en tant que telles, alors que d'autres études s'attardent plus spécifiquement aux aspects quantitatifs dans la description de soi.

Ces distinctions étant relevées, nous allons nous centrer uniquement sur les expérimentations faisant état de changements d'ordre quantitatif puisque notre questionnaire nous fournit une mesure de ce type.

Les travaux qui mettent en relation les modifications quantitatives du concept de soi et l'âge des enfants rapportent des résultats à partir desquels Wylie (1979) dégage les trois tendances développementales suivantes: une augmentation de l'estime de soi (Bowman, 1974; Long, Henderson et Ziller, 1967); une diminution des perceptions positives de soi (Black, 1974; Ellerman, 1980; Larned, 1979; Morse, 1964; Philips, 1963; West 1976); peu de changements (Kokenes, 1974; Harris et Piers, 1964; Trowbridge, 1972).

En ce qui a trait à la dernière catégorie mentionnée, le peu de changements dont il est question semble se produire par une légère baisse des scores au cours de la 6<sup>e</sup> année scolaire seulement. Cette période marquant, nous le savons, le début de la période d'adolescence (Kokenes, 1974; Harris et Piers, 1964).

La diminution des résultats est démontrée par les recherches de Phillips (1963) et Morse (1964) qui expliquent que les enfants de 3<sup>e</sup> année présentent une tendance à sur-estimer leur valeur, tandis que ceux de 6<sup>e</sup> ont plutôt tendance à se sous-estimer légèrement.

Finalement, Bowman (1974) procède à une étude longitudinale et il obtient une hausse significative de l'estime de soi. Long, Henderson et Ziller (1967) émettent l'hypothèse que l'estime de soi de l'enfant augmente avec l'âge étant donné qu'il développe ses habiletés motrices, intellectuelles et sociales. Les résultats indiquent un effet significatif de l'âge, mais nous ne retrouvons pas l'ascension systématique des scores attendue. De très élevés en 1<sup>re</sup> année, les résultats chutent en 2<sup>e</sup>, remontent modérément en 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> puis baissent à nouveau chez les élèves de 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année.

Labranche (1986) et Nolet (1981) observent, quant à eux, une stabilisation des scores entre huit et dix ans. Par la suite cependant, Labranche note une baisse des résultats chez les élèves de 12 et 13 ans tandis que Nolet indique une hausse des scores. Soulignons toutefois que le nombre d'élèves de 12 ans et de 13 ans qui participent à l'étude de Labranche (1986) est très restreint.

Il n'est pas nécessaire de développer davantage pour conclure que les résultats sont nettement discordants. Selon Wylie (1979), les différents instruments utilisés expliquent en partie cette confusion. Comme quoi, le fait d'appartenir à la catégorie d'instruments dit auto-descriptifs ne les rend pas pour autant similaires. Enfin, cet auteur suggère pour les cas d'augmentation et de diminution des scores une réplique de l'expérimentation ainsi qu'une exploration des sources de variations autres que l'âge seul.

Purkey (1970) pour sa part souligne que la variable âge, à la période de la scolarisation, n'est pas complètement indépendante de la variable succès scolaire. Il ajoute qu'il existe une relation complexe et à double-sens entre ces deux variables puisque l'âge implique un certain degré de scolarisation qui fait en sorte que les enfants qui réussissent bien augmentent leurs attitudes positives envers eux-mêmes, tandis que ceux qui vivent des expériences répétées d'échec en arrivent à se voir négativement.

#### 1.4.2 Sexe

La variable sexe ne soulève pas autant de controverses parmi les auteurs. Jodoin (1976) présente de nombreuses études qui indiquent que le sexe des enfants à l'élémentaire n'est pas une variable significative dans la

mesure de l'estime de soi (Horowitz, 1962; Harris et Piers, 1964; Sears, 1970; Trowbridge, 1972).

Toutefois, la recherche de Roberge (1982) et celle de Nolet (1981) révèlent que la variable sexe devient significative à la catégorie parent du Jodoin à tous les âges sauf à huit ans.

#### 1.4.3 Niveau socio-économique

Bien qu'au Québec on ne possède pas de données très approfondies concernant le rôle que joue le niveau socio-économique sur l'estime de soi des enfants, la littérature en souligne toute l'importance. Les résultats de Labranche (1986) sont peu concluants à ce sujet, bien que cela puisse être dû en partie à une discrimination douteuse de ses critères de sélection d'emplois, de même qu' à l'absence de données pour 208 de ses 734 sujets. Soulignons tout de même que les résultats qu'elle obtient sont favorables à l'idée que les enfants provenant de milieux aisés possèdent une meilleure estime d'eux-mêmes que ceux de classes défavorisées.

Nous avons étudié les principales variables en relation avec l'estime de soi, dimension que nous voulons mesurer.

Nous allons aborder maintenant la mesure en tant que telle et les différents problèmes qui y sont rattachés.

#### 1.5 Une mesure du self-esteem chez l'enfant: le Jodoin.

Il s'agit de l'instrument sur lequel porte notre étude de validation. Etant donné la nécessité de le restructurer, cette section du premier chapitre fournit une présentation historique détaillée du test de Jodoin.

En 1976, Suzanne Jodoin élabore un questionnaire d'administration collective afin de pallier à l'absence d'instruments de mesure de l'estime de soi chez les enfants de 8 à 12 ans de langue française.

Ce groupe d'âge est choisi pour des considérations d'ordre pratique et théorique. Madame Jodoin, soucieuse de l'économie de temps lors de l'administration de son test, souhaite que ce dernier puisse être complété en groupe. Ainsi, les enfants doivent maîtriser suffisamment les rudiments de la lecture pour comprendre les énoncés du questionnaire, ce qui semble être le cas pour la majorité des élèves à partir de la 3<sup>e</sup> année scolaire seulement.

Quant à la limite d'âge supérieure de 12 ans, elle est établie d'après l'apport de données expérimentales. Entre autres auteurs, Kokenes (1974) et Piers-Harris (1964)

constatent une diminution de l'estime de soi se produisant au début de la période d'adolescence et se poursuivant pratiquement jusqu'à la fin du secondaire.

Jodoin (1976) n'est d'ailleurs pas la seule à retenir cette limite d'âge, deux autres échelles du même genre, soit le Piers-Harris Children's Self Concept Scale (1969) et le Self Esteem Inventory de Coopersmith (1967) posent le même barème d'âge.

De plus, Yamamoto (1972) soutient que les années de cinq à dix ans sont critiques pour le développement de l'estime de soi. Il s'avère donc utile, voire nécessaire, d'évaluer l'estime de soi pendant cette période cruciale, et ce, afin d'intervenir le plus tôt possible auprès de l'enfant dont l'estime de soi est faible.

Une seconde particularité du Jodoin, se retrouve dans le fait qu'il s'agit d'un test dit autodescriptif. Il se présente sous la forme d'un rapport écrit que la personne fait à propos d'elle-même à partir de questions fermées.

La principale critique adressée aux méthodes autodescriptives concerne le facteur appelé désirabilité sociale. Ainsi un individu peut plus ou moins sciemment fournir une description biaisée de lui-même, afin de présenter aux autres une image plus acceptable de soi.

Toutefois, les tenants des méthodes autodescriptives soutiennent que si l'estime de soi réfère bien à la façon dont l'individu se perçoit et s'évalue, alors l'unique façon de la connaître consiste à le demander au sujet lui-même (Fiske, 1971).

De plus, selon L'Ecuyer (1978a) et Fiske (1971), ce qui est souhaitable de connaître par l'entremise d'un test d'estime de soi, c'est la façon dont l'individu se perçoit, peu importe que cette perception s'avère exacte ou non, puisque c'est tout de même elle qui va influencer, voire déterminer, le comportement de la personne. Fiske (1971) va plus loin et conclut que la tendance à bien paraître existe, mais d'une façon limitée pour quelques réponses et quelques sujets. De façon générale, nous pouvons faire confiance au sujet sur son évaluation de lui-même.

Enfin, dans son analyse des problèmes de validité des instruments de mesure du concept de soi, Wylie (1974) souligne que la validité des techniques d'inférences, techniques alternatives de mesure de l'estime de soi, n'est pas plus assurée que celles des méthodes autodescriptives.

Suite au choix du type d'instrument de mesure, Jodoin (1976), en s'appuyant sur les théories existantes ainsi que sur les données expérimentales disponibles, identifie quatre variables importantes à la formation de

l'estime de soi. Elle répartit les items de chacune des catégories selon le pourcentage suivant:

- 1) Attitudes des parents face à l'enfant: 35%
- 2) Caractéristiques du sujet: 35%
- 3) Relations professeur-école: 15%
- 4) Relations avec les pairs: 15%

Ces quatre facteurs servent de canevas à la définition opérationnelle de l'estime de soi proposée par Jodoin (1976): "Nous définissons le self-esteem par 4 catégories: 1) les parents, 2) le sujet, 3) le professeur et l'école, 4) les pairs." (p.47). De plus, selon le rationnel théorique de l'auteure, le nombre d'items appartenant à chaque catégorie est proportionnel à l'importance du rôle joué par chacune des variables pour l'édification d'une bonne estime de soi. Comme nous le verrons un peu plus loin, ce rationnel sera remis en question par Roberge (1982) qui est appuyée par Labranche (1986). La première version de l'instrument comprend 68 items.

Jodoin (1976) choisit de construire son test à l'aide de questions à réponses alternatives de type oui-non. Elle doit donc s'assurer qu'un individu ne réponde oui ou non à toutes les questions sans les lire (response set). Pour ce faire, la moitié des énoncés sont des indicateurs positifs de l'estime de soi, tandis que l'autre moitié est composée



d'indicateurs négatifs. L'appendice A présente chaque énoncé de la version étudiée dans la présente étude (Jodoin 40) suivi d'un signe + ou - indiquant s'il s'agit d'un énoncé dont l'indicateur est positif ou négatif.

Suite à la construction du questionnaire, l'auteure effectue une analyse de validité de contenu en demandant à des experts appartenant à diverses disciplines de se prononcer sur la direction (positive, négative) des items ainsi que sur leur appartenance à une catégorie parmi celles énumérées plus-haut.

Les résultats obtenus suite à l'analyse des réponses des juges indiquent que dans 94% des cas (écart type = 10,2), ces derniers sont d'accord pour situer les énoncés en tant qu'indicateurs positifs ou négatifs de l'estime de soi. Jodoin interprète ce résultat comme un indice de fidélité des pondérations accordées aux items. En ce qui a trait à la fidélité des catégories du test, elle se chiffre à 83,5% (Jodoin, 1976).

Jodoin (1976) déclare que son test présente des qualités métrologiques non-négligeables et qu'il est prêt pour passer à la phase expérimentale. Toutefois, aucune analyse n'a été réalisée pour connaître le pourcentage de variation associé à chacune des catégories du test. Ainsi, la validité de structure reste à faire.

Une première étape est franchie, mais il faut poursuivre le travail en vue d'améliorer l'instrument et de s'assurer de sa validité. Selon les recommandations de Jodoin (1976) qui désire s'assurer de la clarté des questions de son test, Louise Roberge (1982) s'applique à la vérification linguistique des items. Ceci donne lieu à une première version modifiée du questionnaire de Jodoin. De plus, Roberge (1982) parachève l'instrument en le dotant des trois éléments suivants: une consigne, un mode de cotation et un mode de réponse.

La consigne a pour objet de renseigner les enfants sur la façon de répondre à ce questionnaire. Des précisions sont apportées concernant le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Nous leur demandons simplement de dire ce qu'ils pensent en indiquant si oui ou non l'énoncé correspond à la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

Le mode de cotation présente la particularité suivante: les enfants qui répondent affirmativement à une question dont l'indicateur de l'estime de soi est positif obtiennent 1 point, sinon aucun point ne leur est accordé. Pour les énoncés dont l'indicateur de l'estime de soi est négatif, la situation inverse se produit. Un point est accordé si la réponse est négative, alors qu'une réponse affirmative ne mérite aucun point.

Le pointage global de l'estime de soi se calcule en additionnant les points obtenus à l'ensemble des items appartenant à chacune des catégories du test. Il est donc possible de calculer un résultat global, ainsi qu'un score pour chaque catégorie de questions.

Conformément à la suggestion de Jodoin (1976), Roberge (1982) opte pour un choix de réponse entre oui et non. Un enfant qui répond par l'affirmative à une question indique que la description de l'énoncé correspond à la perception qu'il a de lui même, sans quoi il est tenu de répondre par la négative.

En dernier lieu, Roberge (1982) effectue une analyse d'items qui porte sur les aspects spécifiques suivants: une étude des corrélations tétrachoriques, une étude des corrélations bisérialles et l'application de la formule de Spearman-Brown.

L'étude des corrélations tétrachoriques nous informe sur le degré de cohérence interne des catégories. Il s'agit de savoir si les items d'une même catégorie présentent suffisamment de propriétés communes sans toutefois trop se répéter. A la catégorie sujet la moyenne des corrélations est de 0,1887. Aux catégories parent, professeur-école et pair, elle est respectivement de 0,2626; 0,4495 et 0,2297.

Ces résultats nous apprennent que la cohérence interne des catégories parent, sujet et professeur-école est jugée très satisfaisante. En ce qui a trait à la catégorie pair, les items se ressemblent beaucoup sans être trop répétitifs. De fait, idéalement la moyenne des corrélations doit se situer autour de 0,20 (Guilford et Fruchter, 1973).

Afin de vérifier si chaque item est bien placé à l'intérieur de la catégorie avec laquelle il est le mieux relié, on procède à l'étude des corrélations bisérialles. Les travaux de Roberge (1982) sont concluants à ce sujet. En effet, elle soutient que la plupart des items sont placés dans la bonne catégorie. Les quelques items qui font exception à cette règle sont tout de même conservés à l'intérieur de leur catégorie initiale, puisque les différences observées ne sont pas significatives. Ainsi, étant donné que les catégories présentent un apport distinct, leur existence demeure justifiée.

Enfin, la consistance interne du test mesurée à l'aide de la formule Spearman-Brown paraît très bonne. Pour l'ensemble du test, la corrélation obtenue est de 0,9024. Les corrélations de chaque catégorie sont les suivantes: sujet (0,7002), parents (0,6695), professeur-école (0,7970) et pair (0,5087). Nous notons que l'intensité du lien est plus faible à la catégorie pair, bien qu'elle demeure acceptable.

Dans l'ensemble les résultats s'avèrent statistiquement satisfaisants, sinon acceptables. Suite à l'ensemble de ses analyses, Roberge (1982) retire les items 31 et 54 de la catégorie parent, de même que les items 2, 8, 21, 30, et 53 de la catégorie sujet. Le questionnaire passe ainsi de 68 à 61 items. Roberge (1982) soutient que le questionnaire de Jodoin présente des qualités métrologiques suffisantes pour justifier son utilisation.

En 1986, Louise Labranche pousse un peu plus loin l'étude du questionnaire de Jodoin. Tout d'abord elle s'attarde à la validation de l'épreuve. Labranche utilise l'échelle d'estime de soi de Rosenberg en tant qu'instrument de mesure externe de validation. Elle conclut qu'il existe une corrélation significative de 0,4767 entre ce dernier et le test de Jodoin.

Cependant, on se rappelle que le Jodoin possède quatre catégories (sujet, parent, professeur-école, pair). Une analyse par sous-tests laisse ressortir une corrélation plus élevée entre la catégorie "sujet" du Jodoin et le Rosenberg. En dernière instance, Labranche (1986) postule que la très forte corrélation obtenue entre le Rosenberg et la catégorie sujet du Jodoin indique que cette dernière rejoint à elle seule le concept de l'estime de soi tel que défini par Rosenberg.

Nous savons également que le pourcentage accordé à l'influence de l'école et des pairs n'est que de 30% à l'intérieur du questionnaire comparativement à 70% pour les catégories sujet et parent. Labranche (1986) s'interroge à savoir si le faible pourcentage de questions pourrait à lui seul expliquer les corrélations moins élevées obtenues entre les catégories pair et professeur-école et le Rosenberg.

En dernière analyse, Labranche partage le point de vue de Roberge (1982) qui suggère qu'il y ait un plus grand nombre d'items appartenant aux catégories école et pairs à l'intérieur du questionnaire de Jodoin. Roberge (1982) s'appuyait alors sur les écrits de L'Ecuyer (1975) qui soutient qu'entre 8 et 12 ans, les relations avec les pairs et l'école ont beaucoup plus d'influence sur l'estime de soi de l'enfant que les relations avec les parents.

Labranche (1986) s'intéresse également à la normalisation du questionnaire de Jodoin. Les résultats obtenus lors d'une analyse de variance révèlent que l'estime de soi varie seulement en fonction de l'âge des sujets. Le sexe de même que le nombre d'années de scolarité n'influent pas de façon significative l'estime de soi.

Au terme de son étude, Labranche brosse le tableau qui suit: à 9 et 10 ans les scores sont relativement stables, alors qu'entre 11 et 13 ans, l'estime de soi diminue progres-

sivement. Elle note également une hausse de l'estime de soi chez les enfants qui proviennent de milieux plus aisés. Toutefois, étant donné une mauvaise répartition des catégories d'emplois, l'auteure précise que les résultats concernant l'influence du milieu socio-économique ne sont pas discriminatoires.

Chacune des études présentées révèlent que le questionnaire de Jodoin possède des qualités métrologiques satisfaisantes. Il s'agit maintenant de finaliser l'étude de l'instrument en tenant compte, en premier lieu, des critiques formulées à son égard au niveau de la structure.

De plus, la présente étude se propose comme étape finale à ce processus de validation et de standardisation d'effectuer l'analyse de la validité de structure du Jodoin.

## 1.6 Objectifs

En tenant compte des diverses critiques formulées à l'endroit du questionnaire de Jodoin, notre travail consistera principalement à restructurer cet instrument, et ce, afin de vérifier la pertinence ou non des quatre catégories de questions retenues au départ par Jodoin (validité de structure), d'améliorer sa formule et de faciliter son usage.

Un répartition équivalente des quatre catégories du Jodoin 40 aura pour effet de rééquilibrer les coefficients de corrélation entre chacune de ces dernières et le Rosenberg.

La validité congruente entre le Jodoin 40 et le Rosenberg demeurera substantielle suite au retrait du tiers environ des items.



Chapitre II  
Méthodologie

Ce chapitre apporte des éclaircissements concernant les instruments de mesure utilisés lors de notre étude, la nature des sujets, la procédure de restructuration du test, les conditions de passation, ainsi que les traitements statistiques des données.

## 2.1 Instruments

Trois questionnaires mesurant l'estime de soi des enfants ont été administrés à des étudiants du niveau primaire, et ce, afin que nous puissions procéder à la validation de structure du Jodoin.

### 2.1.1 Une mesure du self-esteem chez l'enfant: le Jodoin

Notre étude de validation porte sur le test de Jodoin. La dernière section du premier chapitre apporte une description détaillée de ce test. L'appendice B présente la version du Jodoin utilisée pour cette recherche.

### 2.1.2 Le Rosenberg

Cet instrument constitue notre première mesure externe de validation du test de Jodoin. Il est élaboré en 1965. Epreuve de mesure d'estime de soi des enfants, le

Rosenberg est composé de seulement dix items. Les enfants se prononcent sur chaque item en indiquant s'ils sont fortement en accord ou fortement en désaccord avec l'énoncé. Chaque score prend une valeur s'échelonnant entre 1 et 7 inclusive-ment. De cette façon, les réponses permettent de classer les individus sur un continuum allant de ceux qui ont une faible estime de soi à ceux qui ont une haute estime de soi.

Selon Wylie (1974) l'utilisation de la méthode de classement de Guttman différencie cet instrument de tous les autres et lui confère une valeur particulière. Cet auteur s'étonne qu'un test composé de si peu d'items possède une fidélité aussi élevée.

Aussi, contrairement aux autres tests visant à obtenir une mesure unidimensionnelle de l'estime de soi à partir d'un univers de contenu hétérogène, le Rosenberg a le mérite d'être constitué d'items provenant tous d'un même univers de contenu (L'Ecuyer, 1978a).

En ce qui concerne la cotation, le score des items 3, 5, 8, 9, 10 correspond à la réponse fournie par le sujet. Quant aux items 1, 2, 4, 6, 7 nous leur attribuons le score inverse de la réponse émise. Ainsi, l'élève qui répond 7 à l'item numéro 4 obtient le score 1. L'addition de chaque résultat donne le score au test.

Enfin, mentionnons que nous utilisons la version traduite pour les besoins de l'étude de Labranche (1986) par M. Michel Alain, professeur du Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cette version du Rosenberg apparaît à l'appendice C.1

### 2.1.3 Le Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (1969)

Le Piers-Harris (P-H) est avant tout construit en tant qu'instrument visant à aider la recherche sur le développement des attitudes de l'enfant envers lui-même, ainsi que sur les relations entre ces diverses attitudes. Il s'adresse aux enfants ayant minimalement atteint l'âge de huit ans, ce qui correspond à une troisième année de scolarité. Règle générale, il peut-être utilisé jusqu'en douzième année scolaire. Il se complète assez rapidement quoiqu'il soit constitué de 80 items.

Une première série d'items est développée à partir de l'étude de Jersild (1952) qui cumule les énoncés des enfants concernant des aspects qu'ils aiment ou bien qu'ils détestent à propos d'eux-mêmes. Les 100 énoncés sont par la suite classés selon 11 catégories.

Chaque item est formulé à la première personne de façon affirmative, toutefois la moitié de ceux-ci sont des indicateurs d'estime de soi positive, tandis que l'autre

---

1 Le Rosenberg vient tout juste d'être validé par une équipe de l'UQAM (Vallières et Vallerand, 1989).

moitié rejoint des indicateurs d'estime de soi négative. Suite à l'administration du test, les items dont l'indice de discrimination est trop faible ou trop élevé sont examinés et, pour la plupart, rejetés. Le P-H passe de 100 à 80 énoncés. L'échelle fournit un score global maximal de 80. Un score élevé indique un concept de soi positif.

Relativement aux particularités métrologiques du test, le manuel rapporte que le coefficient de validité congruente du P-H, en corrélation avec l'échelle de Lipsitt est de 0,68. Pour leur part, les travaux de Marx et Winne (1978) démontrent qu'il existe un certain degré de validité de contenu du P-H. Ils ajoutent toutefois que la forme majoritairement positive des questions, et ce, particulièrement à la sous-échelle représentant les aspects physiques du soi, a pour effet de faire hausser les scores.

En ce qui a trait à la fidélité du test calculée à l'aide de la formule test-retest, elle est jugée satisfaisante avec des coefficients de 0,71 et de 0,72; puisqu'il s'agit d'un test de personnalité.

Habituellement, le score moyen pour un test de personnalité se situe entre le 31<sup>ème</sup> et le 70<sup>ème</sup> rang centile. Cependant, comme pour la plupart des tests de mesure de la personnalité, le P-H présente un biais négatif

qui signifie que la population a tendance à répondre de façon généralement positive (Piers, 1969).

Malgré ce fait, le questionnaire possède de bonnes qualités métrologiques, et laisse penser que les individus qui endossent un item indiquant une faible estime de soi ont beaucoup plus de chance de croire que l'énoncé les caractérise vraiment. Les auteurs du test recommandent d'être prudent lors de l'analyse des résultats en soulignant qu'un score bas est véritablement relié à une mauvaise estime de soi, tandis qu'un score très élevé peut être soit un indice d'une très bonne estime de soi ou bien dénoter une attitude défensive de la part d'un individu dont l'estime de soi réelle est faible.

Bref, une série d'analyses ont été effectuées sur ce test et les divers auteurs qui l'ont étudié en recommandent l'utilisation (Héroux, 1982). Ce test est présenté à l'appendice D.

## 2.2 Les sujets

Nos sujets sont âgés de 8 à 12 ans. Cette population d'enfants est constituée de 52 garçons et de 67 filles, ce qui totalise 119 sujets. Ils fréquentent la Commission

Scolaire des Bois-Francis de Victoriaville<sup>1</sup> et sont inscrits soit en 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> ou 6<sup>e</sup> année scolaire.

### 2.3 Préalables à l'expérimentation

Avant d'accéder à la phase expérimentale de notre projet d'étude, nous devons restructurer le Jodoin. Voici quelle a été notre procédure.

Pour qu'un instrument de mesure puisse rencontrer certains critères d'excellence, il doit avant tout contenir des énoncés de bonne qualité, c'est-à-dire des énoncés non-équivoques et mesurant bien ce qu'ils sont censés mesurer.

L'étude de Roberge (1982) nous fournit plusieurs indications statistiques concernant la qualité des items du Jodoin. Il s'agit maintenant de finaliser cette démarche d'amélioration du questionnaire en élaborant une version finale constituée des meilleurs énoncés du Jodoin répartis de façon équivalente selon les quatre catégories pré-établies.

Habituellement, concernant le genre de questionnaire que nous utilisons, la stratégie utilisée pour sélection-

---

1 L'auteure est reconnaissante à M. Claude Michaud, directeur de l'école Pie X, pour sa collaboration.

tionner des items est de recourir à un seul indice, celui basé sur la consistance interne ou celui basé sur le degré de difficulté d'un test.

La solution que nous retenons face à cette problématique est d'avoir recours à plusieurs indices métrologiques pour chaque item et de lui porter une attention toute particulière avant de prendre une décision finale.

La sélection des meilleurs items s'est effectuée selon les expertises de Roberge (1982) et de Labranche (1986) qui se sont réalisées respectivement à l'aide d'analyses d'items d'une part et d'autre part à partir des indices de difficulté des items. Chaque énoncé est coté en fonction de ces critères statistiques. Le contenu de chaque item est par la suite examiné minutieusement avant d'être rejeté ou accepté.

Dans un premier temps, l'analyse des items s'est effectuée par l'étude des indices de difficulté ( $p_i$ ): il s'agit de la proportion ou du pourcentage de personnes qui ont obtenu la bonne réponse à un item. Les indices de difficulté permettant de différencier le plus possible les individus sont ceux dont les valeurs se situent entre 0,25 et 0,75. (Bernier, 1984). Les items possédant ce critère sont identifiés par le signe + (tableau 1).



Tableau 1

Présentation des questions du Jodoin 61 en fonction de l'absence ou de la présence de nos quatre critères de sélection de questions.

	p <sub>i</sub> 1		r 2
	+	-	bis tet
CATEGORIE SUJET			
01- D'habitude je suis de bonne humeur.		X	
02- Quand on m'explique quelque chose j'ai de la misère à comprendre.	+		
03- J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose.	+		
04- Je suis bon dans les sports.			
05- Je m'occupe de bien paraître.			0
06- D'habitude je suis triste.		X	
07- Je suis fort.	+		
08- Je manque d'imagination.			0
09- Je suis habile de mes mains.			
10- Quand j'ai besoin de quelque chose j'ai peur de le demander.	+		
11- Je suis intelligent.			0
12- J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois choisir.	+		
13- Quand on joue en équipe je pense que mon équipe va perdre.			
14- Quand j'ai un problème je trouve quelqu'un pour m'aider.		X	0
15- Je suis mal quand je me sens différent des autres.	+		
16- Je saute de joie quand je suis content.			
17- J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire.	+		
18- Je suis bon à rien en musique.	+		0
19- Quand je veux quelque chose je fais tout pour l'obtenir.			
CATEGORIE PARENT			
01- Mes parents trouvent que je suis capable d'apprendre beaucoup de choses.		X	0
02- Mes parents me laissent faire tout ce que je veux.			0
03- Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard.	+		
04- A la maison je suis puni seulement quand je le mérite.		X	
05- Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler.			
06- Je parle beaucoup avec mes parents.			
07- Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école.			
08- Quand ma mère décore ma chambre elle aime que ce soit à mon goût.		X	
09- J'ai beaucoup de plaisir à la maison.		X	
10- La fin de semaine je fais des choses avec mon père ou avec ma mère.			
11- Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce que je suis.	+		0
12- Mes parents sont contents de moi.		X	
13- Mes parents sont là quand j'ai besoin d'eux.		X	
14- Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi.			
15- Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose seul.			
16- Mes parents sont trop sévères.		X	
17- Avec ma famille je fais des sorties intéressantes.		X	
18- Ma mère ne veut rien savoir de mes amis.			
19- Mes parents trouvent que j'ai de bonnes idées.		X	
20- Mes parents me font confiance.		X	
21- Mes parents veulent que je pense comme eux.	+		
22- A la maison j'écoute mes disques préférés.			

Tableau 1 (suite)

Présentation des questions du Jodoïin 61 en fonction de l'absence ou de la présence de nos quatre critères de sélection de questions.

	Pi		r	
	+	-	bis	tet
CATEGORIE PROFESSEUR-ECOLE				
01- Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe.	+			
02- Quand le professeur nous pose des questions je sais bien les réponses.	+			
03- A l'école je finis mon travail après les autres.				
04- Le professeur dit souvent que je ne comprend rien.				*
05- J'ai beaucoup de misère à l'école.				*
06- Je suis fier de mon bulletin.				
07- Les autres apprennent plus vite que moi.	+			
08- Mon professeur trouve que je suis un mauvais élève.			X	
09- Je pense que mon professeur est content de mon travail.				
10- Le professeur est impatient avec moi.				
CATEGORIE PAIR				
01- J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi.				
02- Aux récréations des amis aiment que je joue avec eux.			X	
03- Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées.				
04- Après l'école des amis viennent jouer chez moi.	+			
05- D'habitude j'aime mieux jouer tout seul.				0
06- En groupe j'ai peur de faire rire de moi.	+			
07- Je me fais des amis facilement.				
08- Quand on fait des équipes à l'école je suis choisi en dernier.	+			
09- Je suis gêné de parler devant la classe.	+			
10- Mes amis me trouvent drôle.	+			

1 Pi+ = Indice de difficulté ( $0,25 < p < 0,75$ )

Pi- = Indice de difficulté ( $0,10 < p < 0,90$ )

2  $r_{bis}$  = corrélations bisériales

$r_{tet}$  = corrélations tétrachoriques

A titre indicatif, nous avons fait le relevé des items très faciles et très difficiles. Pour ce faire, nous avons considéré les items dont l'indice de difficulté est supérieur à 0,90 et ceux dont ce même indice est inférieur à 0,10. Ils sont marqués d'un X sur le tableau 1.

Afin de compléter nos critères de sélection des meilleurs énoncés, nous avons pris en considération l'étude des corrélations tétrachoriques et bisérialles de Roberge (1982). En effet, son analyse des résultats indique clairement que certains items sont trop répétitifs alors que d'autres items n'appartiennent pas à la catégorie avec laquelle ils sont le plus reliés. Nous devons donc considérer ces données lors de notre sélection d'items. Ainsi, les items qui sont davantage reliés à une autre catégorie que celle à laquelle ils appartiennent sont identifiés par le signe 0, tandis que les énoncés qui ressemblent trop à un autre énoncé de la même catégorie sont indiqués à l'aide du symbole \*.

Pour chacune des catégories, les items ont été renumérotés à partir de 0 selon leur ordre d'apparition au questionnaire. Les 10 meilleurs énoncés de chacune des quatre catégories seront conservés afin de constituer la version du Jodoin faisant l'objet de la présente étude, soit le Jodoin 40.

A la catégorie sujet, 19 items sont disponibles. Selon la démarche proposée, les items 2, 3, 7, 10, 12, 15, 17 et 18 sont immédiatement sélectionnés étant donné leur indice de difficulté. En deuxième lieu, l'item 5 est retenu en raison de son contenu. De fait, c'est le seul item qui concerne l'aspect corporel du sujet. Selon Roberge (1982) l'image corporelle constitue un élément important sur lequel porte le jugement de valeur de l'enfant. Elle estime que le Jodoin sous-exploite cette sous-dimension de l'échelle sujet. Ainsi, nous conserverons le seul item du questionnaire qui réfère directement à l'image corporelle de l'enfant.

De plus, nous voulons aller dans le sens de Cronbach (1970) qui soutient qu'il ne faut pas rejeter d'emblée un énoncé dont l'intercorrélation avec les autres items est faible, car cet énoncé peut évaluer une dimension différente non mesurée par les autres items.

Finalement, l'item 16 est choisi puisque son contenu nous apparaît différent de celui des autres items. Il fait surtout référence à l'expression des émotions, contenu qui n'est pas touché par les autres énoncés. Par ailleurs, cet item ne présente pas de lacune proprement dite. Quant aux items 8 et 11, ils sont transférés à la catégorie professeur-école puisqu'ils sont plus fortement en corrélation avec cette dernière. De plus, ce transfert a pour

conséquence d'augmenter le choix des items qui sont en nombre restreint à la catégorie professeur-école.

Parmi les 22 items de la catégorie parent nous retenons pour commencer les items 3 et 21. Ces items possèdent un indice de difficulté qui permet de bien distinguer les individus entre eux. L'item 11 subit le même sort que les énoncés 8 et 11 de la catégorie sujet. Il est transféré à la catégorie professeur-école. Il nous reste huit items qui possèdent un minimum de qualités métrologiques, c'est-à-dire que les items 5, 6, 7, 10, 14, 15, 18 et 22 se retrouvent dans la bonne catégorie et qu'ils ne sont pas trop semblables les uns aux autres.

La catégorie professeur-école est composée de dix items, mais nous l'avons enrichie de trois énoncés appartenant aux catégories sujet et parent. Nous conservons les items 1, 2, 7 et 11, ce dernier appartenant initialement à la catégorie parent, en tant que bons indicateurs de l'estime de soi. Aussi, étant donné que les items 4 et 5 sont trop semblables à un autre item de la même catégorie et que l'énoncé 8 ne discrimine pas bien les individus, ils sont tous trois retirés. Il nous reste les items 3, 6, 9, 10 ainsi que 8 et 11 de la catégorie sujet. Ceci complète le choix de nos dix items à la catégorie professeur-école.

Enfin, en ce qui concerne la catégorie pair, les dix énoncés initiaux sont conservés tels quels. Ceci dit, elle est composée de cinq items considérés comme de très bons indicateurs de l'estime de soi (4, 6, 8, 9, 10) ainsi que de trois items neutres (1, 3, 7). Quant à l'item 2, malgré son faible niveau de discrimination des élèves, il ne présente pas d'autre lacune.

Somme toute, nous constatons que les items qui différencient le mieux les individus entre eux possèdent d'autres indices qui viennent les enrichir, ne serait-ce qu'au niveau du contenu. Par contre, les énoncés qui discriminent moins bien sont associés pour la plupart à d'autres indices qui viennent les appauvrir.

Par la suite, afin de nous assurer que le choix de nos items est adéquat et en nombre suffisant, cette nouvelle version que nous appelons Jodoin 40 est vérifiée expérimentalement. Ce sont les 734 sujets de l'étude de Labranche (1986), dont le test a été amputé de 21 items, qui nous ont permis de constater que le coefficient de corrélation entre le Jodoin 40 et le Rosenberg demeure substantiel. En effet, ce coefficient passe de 0,476 pour la version de 61 items à 0,484 pour celle de 40 énoncés. Les résultats de cette pré-expérimentation étant jugés satisfaisants, nous pouvons procéder à la validation de la structure de notre test, but ultime de cette étude.

La prochaine étape consiste donc à administrer la version finale nommée Jodoin 40 auprès d'un échantillon de sujets et de procéder à l'étude de ses qualités métrologiques.

#### 2.4 Conditions de passation

Un expérimentateur rencontre chaque groupe d'élèves. Les explications concernant l'objet de la recherche, ainsi que les directives relatives à chaque questionnaire sont données verbalement avant que les élèves commencent à répondre. Ces derniers sont invités à lever la main et à poser des questions pour obtenir des informations supplémentaires. Lorsqu'un enfant lève la main, l'expérimentateur se rend à son pupitre et lui fournit l'information nécessaire.

Chaque étudiant reçoit les trois questionnaires brochés ensemble. Les instruments sont présentés dans l'ordre suivant: le Jodoin 40, le Rosenberg et le Piers-Harris. Aucune restriction concernant le temps alloué pour répondre aux questionnaires n'est donnée aux élèves. Chacun est tenu d'aller à son rythme. Le temps d'administration varie entre 45 et 70 minutes.

## 2.5 Traitements statistiques

Tout d'abord, nous avons vérifié l'hypothèse de normalité de la distribution des résultats obtenus par l'ensemble de nos sujets à l'aide du test d'adéquation de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Ceci dit, nous formulons une mise en garde à propos des résultats obtenus selon l'année scolaire à l'aide du même test (K-S). En effet, le faible nombre de sujets ( $n = 30$ ) ainsi que la tendance des tests de personnalité à présenter un biais négatif nous invitent à utiliser les tests paramétriques avec prudence.

La mesure des liaisons existantes entre nos trois tests de l'estime de soi a été établie par l'entremise des corrélations de Pearson. Les données tirées de Labranche (1986) ont été également soumises à cette mesure. De plus, chacune des catégories a été mise en relation avec le reste du Jodoin 40 selon les formules de Pearson et de Spearman. Tout comme la formule de Pearson, la formule de Spearman est une mesure de liaison. Toutefois, cette dernière peut être utilisée lorsque nos résultats ne se distribuent pas selon la courbe normale.

Les comparaisons intergroupes et intercatégories touchant le Jodoin 40 ont toutes été réalisées selon l'analyse de variance (ANOVA), sauf les comparaisons liées au sexe qui ont été mesurées par le test de  $t$ .



En fin, la dernière partie de notre interprétation des résultats repose sur une méthode de type factoriel, l'analyse en composante principale (ACP). Cette technique est utilisée dans le but de procéder à la validité de structure de notre instrument.

L'analyse numérique des données a été complétée en partie à l'aide du logiciel SPSS: Statistical Package for the Social Science (Nie et al., 1975) et à l'aide du logiciel Statview 512+ suivant les recommandations de Kokenes (1974), Bernier (1984), Legendre et Legendre (1984) et Green (1979).

## Chapitre III

### Résultats

La première partie de ce chapitre consiste en une présentation et une analyse des résultats apportant des renseignements ayant trait à la validité congruente, à l'influence du sexe, à l'influence de l'âge et à la validité de structure du test Jodoin 40. En deuxième partie, ces résultats sont discutés sous l'éclairage des recherches et des théories existantes.

### 3.1 Présentation et analyse des résultats

Les résultats que nous avons obtenus auprès de 119 étudiants ayant répondu au test Jodoin 40 ne s'écartent pas significativement d'une distribution normale ( $K-S = 1,31$ ;  $p = 0,05$ ). Cependant, pour chacune des catégories de questions cette distribution s'en écarte, ce qui nous oblige à utiliser les analyses paramétriques avec précaution. Les variances inter-groupes et inter-questions sont homogènes. Nous les avons mises à l'épreuve à l'aide d'un test de  $t$ . Lors de nos analyses comparatives nous utiliserons quand même la technique d'analyse de la variance, puisque cette dernière demeure malgré tout assez robuste lorsque nos groupes sont suffisamment homogènes (Bernier, 1984).

### 3.1.1 Validité congruente

Nous avons utilisé le test de corrélation de Pearson pour évaluer l'intensité du lien entre deux instruments de mesure. Tel qu'attendu, il existe une corrélation positive significative entre le Rosenberg et le Jodoin 40, ( $n = 119$ ;  $r = 0,484$ ;  $p < 0,001$ ). Cette constatation s'applique aussi entre le Piers-Harris et le Jodoin 40, ( $n = 119$ ;  $r = 0,685$ ;  $p < 0,001$ ). Ces résultats sont présentés au tableau 2a.

Nous poursuivons par l'analyse des catégories du Jodoin 40. Chacune des catégories du Jodoin 40 est en corrélation avec le Rosenberg et le Piers-Harris. Les coefficients de corrélation sont hautement significatifs ( $p < 0,001$ ) sauf à la catégorie pair du Jodoin 40 associée au Rosenberg qui est très significatif ( $p < 0,01$ ). Nous observons que cette catégorie obtient un coefficient de corrélation de beaucoup inférieur à celui des trois autres catégories du test Jodoin 40.

En-comparaison avec le Rosenberg, les coefficients de corrélation obtenus entre le Piers-Harris et le Jodoin 40 sont plus élevés, et ce, autant au niveau du score global qu'au niveau du résultat obtenu à chacune des catégories.

Conséquemment à la réduction du nombre d'items du Jodoin et à une répartition équivalente de ces items à l'intérieur de chacune des catégories, nous nous attendions à ce que chacune de ces dernières soient également en corrélation avec le Rosenberg.

Les tableaux 2a et 2b apportent quelques indications concernant la comparaison de corrélations entre les résultats des sujets de la présente étude et ceux de Labranche. Toutefois, cette comparaison ne doit pas s'effectuer directement parce que le nombre de répondants n'est pas le même pour les deux études.

Tableau 2a

Corrélations entre le Piers-Harris, le Rosenberg et le Jodoin 40 et par catégorie pour les résultats de la présente étude.

---

<u>Jodoin 40</u>	<u>Rosenberg</u>	<u>Piers-Harris</u>
sujet	0,403***	0,625***
parent	0,411***	0,508***
prof.école	0,412***	0,512***
pair	0,285**	0,486***
total	0,484***	0,685***

---

\*\* p < 0,01

\*\*\* p < 0,001

Tableau 2b

Corrélations entre le Rosenberg et le Jodoin pour les résultats tirés de Labranche (Jodoin 40(L) et Jodoin 61(L)).

---

<u>Jodoin 40(L)</u>	<u>Rosenberg</u>
sujet	0,415***
parent	0,296**
prof.école	0,389***
pair	0,304***
total	0,481***

<u>Jodoin 61(L)</u>	
sujet	0,471***
parent	0,335***
prof.école	0,302***
pair	0,302***
total	0,476***

---

\*\* p < 0,01

\*\*\* p < 0,001

De plus, le test de t révèle que les sujets de la présente étude ont obtenu un résultat moyen au test Jodoin 40 ( $M = 30,35$ ) significativement plus élevé que les sujets de l'étude réalisée par Labranche ( $M = 29,14$ ;  $t_{(849)} = 6,15$ ;  $p < 0,001$ ).

La même constatation s'applique pour le Rosenberg. Nos sujets obtiennent un résultat moyen à ce test ( $M = 48,11$ ) significativement plus élevé que celui obtenu par les sujets de Labranche ( $M = 46,97$ ;  $t_{(849)} = 4,02$ ;  $p < 0,001$ ).

La réduction du test à 40 items laisse ressortir une certaine rééquilibration entre les coefficients de corrélation des quatre catégories chez les sujets de la présente recherche et ceux de Labranche.

### 3.1.2 Influence de l'âge

Les résultats à chacune des catégories du Jodoin 40 apparaissent au tableau 3a. L'analyse de la variance indique qu'il n'y a pas de différence significative pour chacune des catégories de question entre les élève de quatre niveaux de scolarité (tableau 3b). Cette observation s'avère également

Tableau 3a

Moyennes et écarts types au test Jodoin 40 regroupés par année scolaire selon chacune des catégories et score total.

année scolaire	Catégories									
	sujet		parent		prof.école		pair		total	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
3 <sup>e</sup>	7,35	2,14	7,35	1,59	8,62	1,95	7,93	2,15	31,24	6,60
4 <sup>e</sup>	6,53	1,91	7,27	2,12	8,23	2,03	7,17	1,68	29,20	5,82
5 <sup>e</sup>	7,50	1,97	7,77	1,83	8,50	1,55	7,83	1,91	31,60	5,91
6 <sup>e</sup>	6,63	2,01	7,43	1,76	7,67	2,32	7,63	1,92	29,37	5,79
total	7,00	2,03	7,45	1,82	8,25	1,99	7,64	1,92		

Tableau 3b  
Résultats de l'analyse de variance (F)  
pour les années scolaires.

Anova	Catégories									
	sujet		parent		prof.école		pair		total	
	F	p	F	p	F	p	F	p	F	p
	1,78	ns <sup>1</sup>	0,43	ns	1,36	ns	0,93	ns	1,27	ns

1 ns: non significatif

vrai lorsque nous comparons les résultats obtenus à chacune des catégories pour l'ensemble de nos sujets.

Malgré ce résultat partiel, il apparaît que le poids des catégories sur l'ensemble du test varie en fonction du degré de scolarité. Un examen de la figure 2a illustre chez les élèves de 3<sup>e</sup> année un résultat moyen à la catégorie professeur-école ( $M = 8,62$ ) significativement plus élevé que les résultats moyens obtenus aux catégories sujet et parent ( $F_{(2,112)} = 2,75$ ;  $p = 0,046$ ). De même, la figure 2b révèle que le résultat moyen chez les élèves de 4<sup>e</sup> année à la catégorie professeur-école ( $M = 8,23$ ) est significativement plus élevé que les résultats moyens obtenus aux catégories sujet et pair ( $F_{(2,116)} = 3,92$ ;  $p = 0,01$ ).



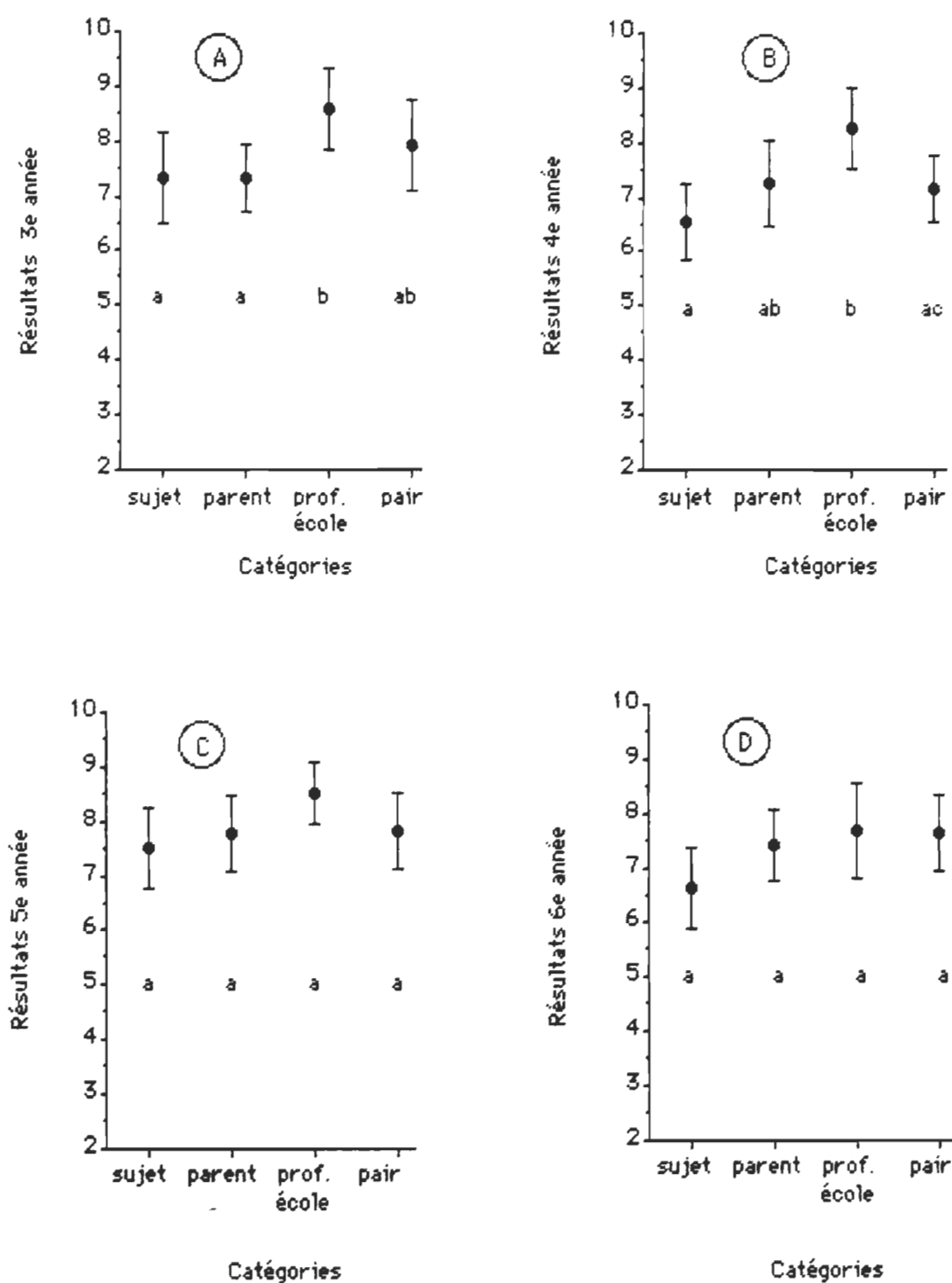


Figure 2. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chacune des catégories de questions, (A) pour les élèves de 3e année, (B) de 4e année, (C) de 5e année et (D) de 6e année.

Note: Les lettres différentes désignent les catégories montrant des différences significatives entre elles au seuil  $p < 0,05$ .

En ce qui concerne les sujets de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année, il n'existe pas de différence significative (figures 2c et 2d). Nous enlevons alors le facteur degré de scolarité pour considérer les résultats de l'ensemble de nos sujets. Les résultats de l'analyse de variance indiquent qu'il existe des différences significatives pour toutes nos catégories entre elles sauf entre la catégorie sujet et parent (figure 3).

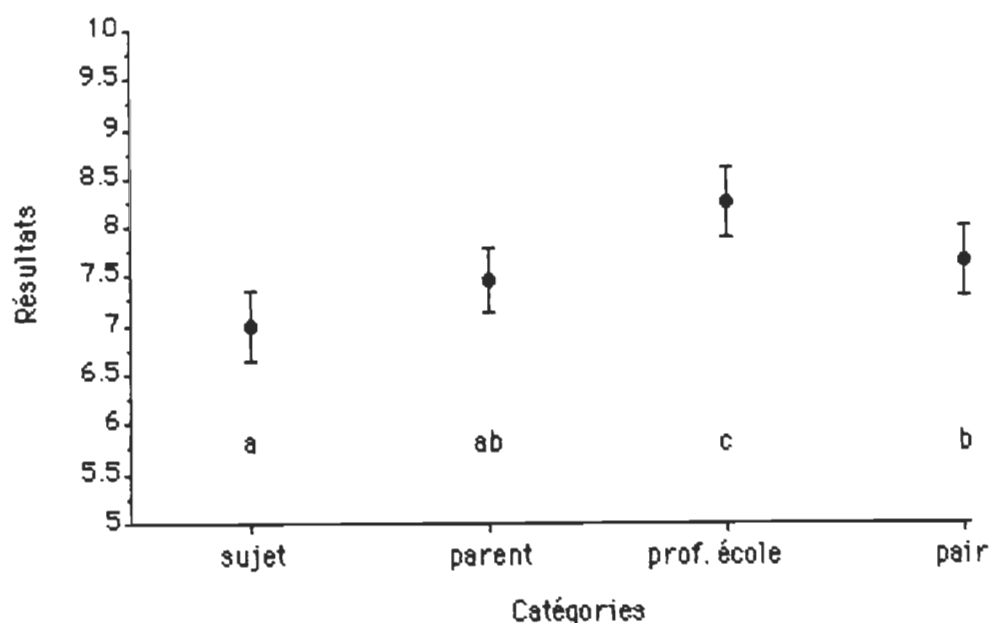


Figure 3. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chacune des catégories de questions (ANOVA  $F = 8,50$ ;  $p < 0,001$ ).

Note: Les lettres différentes désignent les catégories montrant des différences significatives entre elles au seuil  $p < 0,05$ .

### 3.1.3 Influence du sexe

Afin de savoir s'il existe une différence significative entre l'estime de soi des garçons et celle des filles, nous avons eu recours au test de t, lequel test sert à comparer deux moyennes (tableau 4).

Tableau 4

Moyennes et écarts types au test Jodoin 40 regroupés par année scolaire et résultats du test de t en fonction du sexe (M = Masculin et F = Féminin)

année scolaire	M		F		t	p
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		
3 <sup>e</sup>	33,39	4,84	29,50	7,43	2,13	ns <sup>1</sup>
4 <sup>e</sup>	28,93	6,97	29,44	4,82	0,33	ns
5 <sup>e</sup>	33,08	4,50	30,61	6,63	1,14	ns
6 <sup>e</sup>	28,23	4,73	30,24	6,49	0,23	ns
total	30,83	5,75	29,97	6,29	1,03	ns

1 ns: non significatif

Un examen du tableau 4 nous amène à conclure qu'il n'existe pas de différence significative entre le pointage moyen des garçons et celui des filles au test Jodoin 40, et ce, chez nos quatre groupes d'âge.

Maintenant, lorsque nous considérons les cotes des garçons et des filles en fonction de l'âge et des quatre catégories du test, nous constatons chez les élèves masculins de 3<sup>e</sup> année un score moyen significativement plus élevé que celui des filles à la catégorie parent du Jodojn 40 (figure 4).

De plus, sans parler de différence significative entre les sexes, nous observons chez les élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année une tendance générale des garçons à obtenir une cote plus élevée que les filles pour les quatre catégories du test. Cette tendance se renverse toutefois chez les étudiants de 6<sup>e</sup> année. En effet, les filles de ce groupe scolaire obtiennent en moyenne un meilleur pointage que les garçons.

#### 3.1.4 Validité de structure

Suite aux analyses préliminaires décrites précédemment, nous avons procédé à la validité de structure de notre instrument. En ce qui concerne la présente étude, une attention toute particulière est apportée à ce type de validité. La validité de structure c'est ce qui nous permet d'avancer qu'un instrument mesure bien le construit qu'il est censé mesurer. Elle indique le degré auquel un test mesure ce construit.

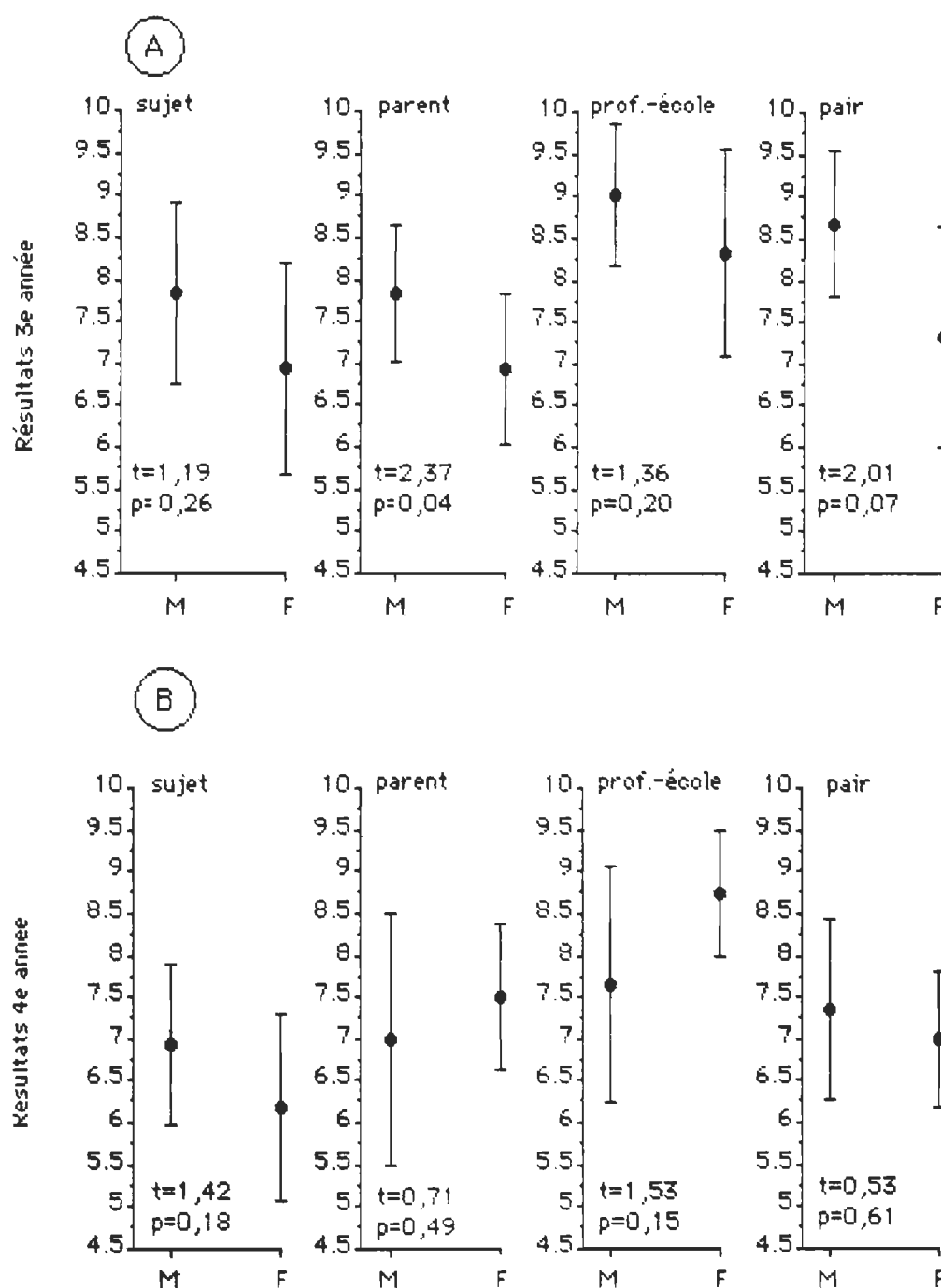


Figure 4. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chaque catégorie de questions en fonction du sexe (M=masculin, F=féminin), (A) pour les élèves de 3e année (N=29), (B) de 4e année, (C) de 5e année, (D) de 6e année et (E) pour l'ensemble des élèves (N=119).

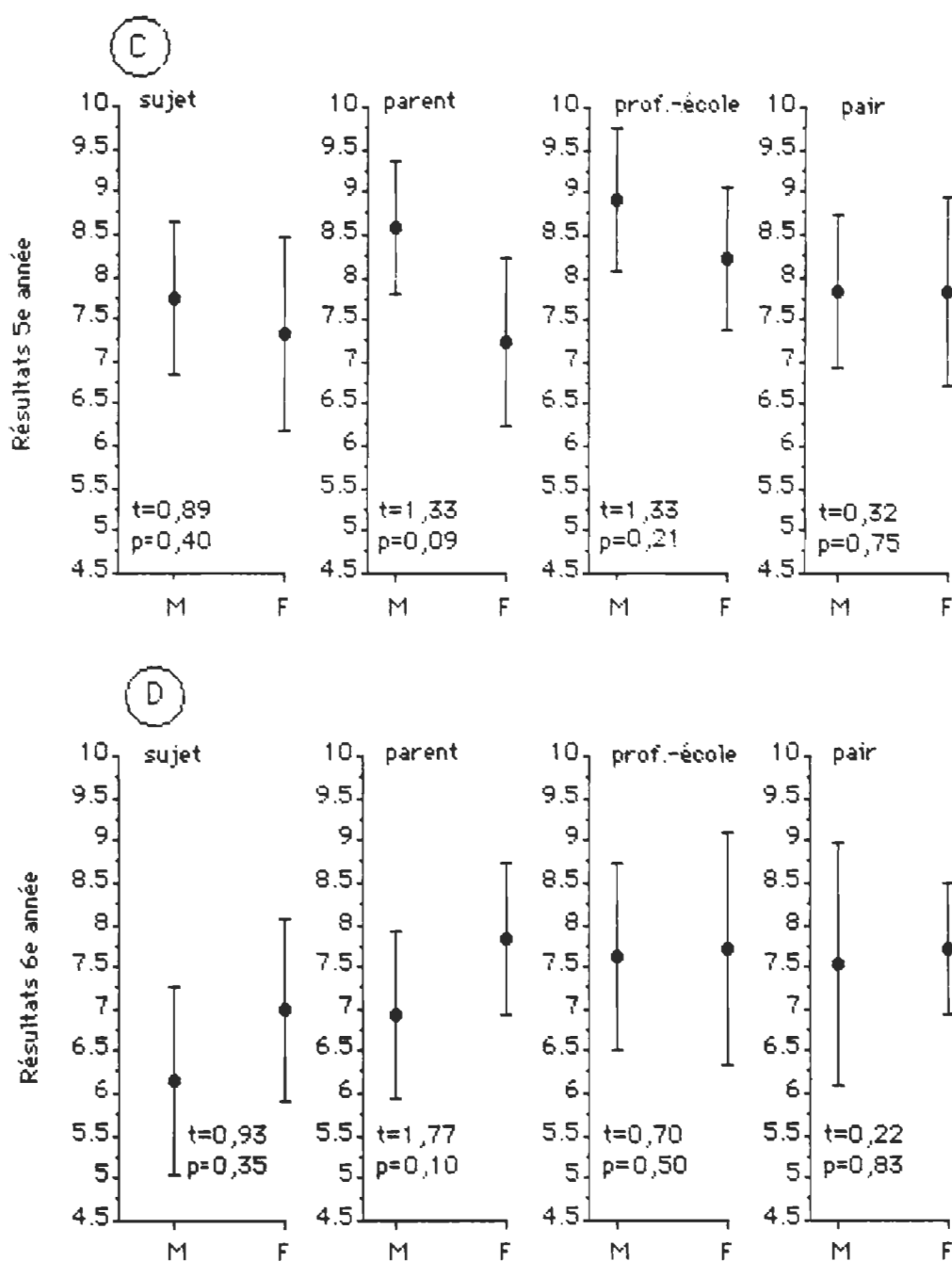


Figure 4. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chaque catégorie de questions en fonction du sexe (M=masculin, F=féminin), (A) pour les élèves de 3e année (N=29), (B) de 4e année, (C) de 5e année, (D) de 6e année et (E) pour l'ensemble des élèves (N=119). (suite)

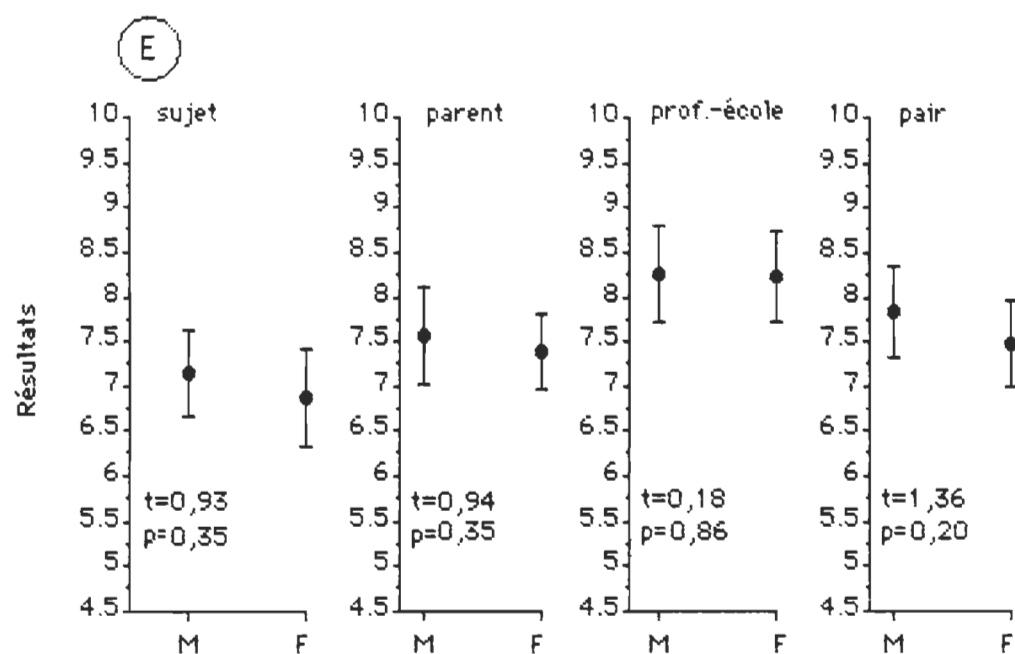


Figure 4. Représentation de l'intervalle de confiance de la moyenne pour chaque catégorie de questions en fonction du sexe (M=masculin, F=féminin), (A) pour les élèves de 3e année (N=29), (B) de 4e année, (C) de 5e année, (D) de 6e année et (E) pour l'ensemble des élèves (N=119). (suite)

L'estimation de cette validité s'établit à l'aide d'une accumulation d'évidences concernant le trait que le test mesure et non pas à partir d'un indice unique.

Ces évidences proviennent de plusieurs sources, dont les études de validité prédictive et de contenu. Une autre méthode consiste à établir la validité congruente qui s'obtient par la corrélation entre les scores à un nouveau test et ceux d'un test déjà bien connu et bien établi.

Les résultats ou informations se rapportant à la nature des questions du test, à son homogénéité, à sa stabilité, aux corrélations entre le construit et certaines variables tels le sexe, l'âge et le statut social peuvent également servir de critères de l'évidence de la validité de structure.

La cueillette d'information explique pourquoi l'étude de la validité de structure constitue la dernière étape dans l'étude des qualités métrologiques reliées à un test. Elle est souvent omise des analyses, bien qu'elle soit considérée comme le type de validité le plus important à connaître (Burns, 1979).

Aussi, il existe quelques possibilités de générer un indice quantitatif en rapport avec la validité de structure. C'est ce que nous nous proposons de faire à ce point-



ci, les informations concernant les autres aspects ayant été vérifiés dans les études précédentes.

Le processus de validation de structure d'un test peut se dérouler de différentes façons dépendamment des questions que l'on se pose. Par exemple: "A quel degré les performances à un test correspondent-elles au degré de possession par les personnes du trait censément mesuré par ce test ?" ou bien "Quelle est la proportion de variance qu'on observe qui est due à la variable mesurée par le test? Notre intérêt porte plus précisément sur la deuxième question.

Parmi l'ensemble des méthodes utilisées pour mesurer la validité de structure d'un test, nous retrouvons l'analyse factorielle, une technique qui nous permet, entre autres possibilités, de spécifier quels sont les facteurs explicatifs du résultat obtenu à un test ainsi que la quantité de variance expliquée par chacun des facteurs.

L'analyse en composante principale (ACP) est la technique la plus puissante des méthodes factorielles.

Les axes principaux sont orthogonaux entre eux, c'est-à-dire qu'ils correspondent à des directions linéairement indépendantes les unes des autres et les valeurs propres calculées mesurent la quantité de variance expliquée par chacun des axes principaux. Ces deux premières propriétés font de l'analyse en composantes principales une méthode qui permet de résumer, en quelques dimensions

importantes, la plus grande partie de la variabilité d'un ensemble de données. (Legendre et Legendre, 1984. p. 108)

Le programme de calcul de l'ACP exige que les sujets répondent à tous les items du questionnaire, sans quoi, les questionnaires incomplets sont retirés du calcul. Vu le petit nombre de sujets dont nous disposons, nous ne pouvons nous permettre d'éliminer un seul cas. Ainsi, nous avons remplacé chacune des valeurs manquantes par la valeur moyenne obtenue par l'ensemble des sujets à l'item (Nie et al., 1974).

La figure 5 présente le résultat moyen ainsi que le nombre de valeurs manquantes calculé pour chacune des 40 questions du Jodoïin. Un coup d'oeil rapide nous permet de constater que les résultats moyens varient de 0,45 à 0,92. Mis à part les items 11, 12, 13 et 33 pour lesquelles trois élèves ne donnent pas de réponse, nous comptons de zéro à deux valeurs manquantes par items ce qui n'est pas considérable chez 119 répondants. Une seule exception à cette figure, la question 4 qui possède six valeurs manquantes.

Selon Bernier (1984), nous devrions compter dix fois plus de sujets que d'items pour procéder à l'ACP. Cette règle n'est pas respectée dans la présente étude. Nous avons donc effectué ce type d'analyse avec les sujets de Labranche pour voir si le fait de répondre à la règle mentionnée ci-haut produirait un effet quelconque. Pour ce faire, les

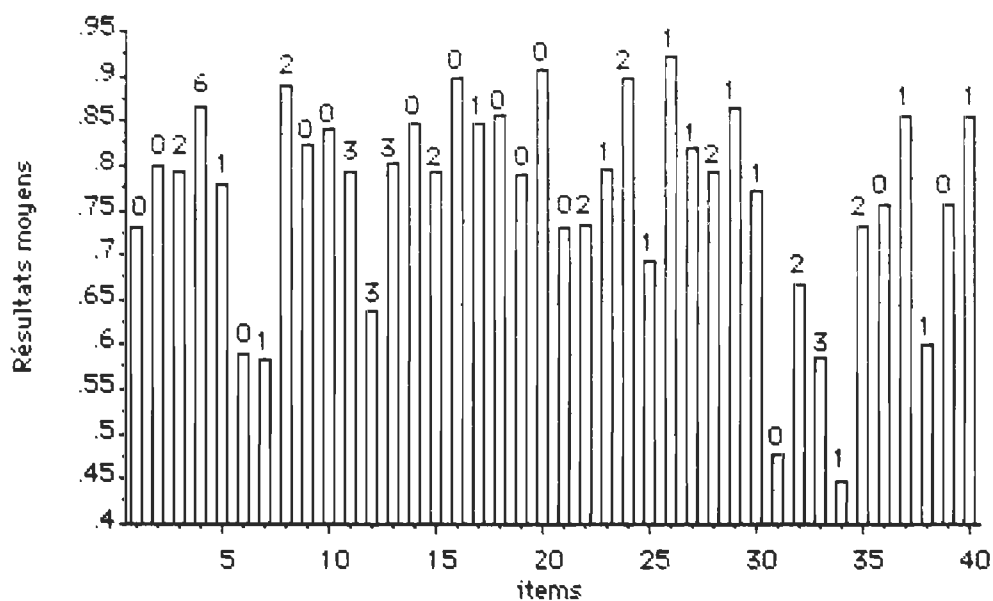


Figure 5. Histogramme des résultats moyens obtenus à chaque question du test Jodoïm 40 et nombre de valeurs manquantes.

résultats de l'ACP des sujets de Labranche ont été comparés aux résultats obtenus par les sujets de la présente étude. Nous arrivons à la conclusion que le nombre de facteurs jugés pertinents et le degré de variance associé à chacun des facteurs sont semblables pour les deux études. Nous interpréterons l'ACP malgré le petit nombre de sujets.

Les huit facteurs principaux ayant une magnitude supérieure à 1,5 unité de variance et auxquels sont associés 38 de nos 40 questions seront interprétés. Le tableau 5 indique la variance expliquée par ces facteurs. Ainsi, le premier contribue à expliquer 15% de la variance totale, alors que le deuxième, troisième et quatrième facteur contribuent respectivement à expliquer 7%, 6% et 5% de la variabilité de la matrice des données. Quant au cinquième, sixième, septième et huitième facteur, mis ensemble, ils expliquent 17% de la variance totale du test.

Les 40 questions sélectionnées pour faire partie de la version appelée Jodoin 40 devaient représenter de façon équivalente chacune des quatre catégories du test. Nous sommes maintenant intéressés à connaître quelles sont les questions qui composent chacun des principaux facteurs résumant la variabilité du test.

Tableau 5

Magnitude et proportion de la variance expliquée par chacune des huit premières composantes principales.

Facteur	Magnitude	Variance
1	6,01	0,15
2	2,61	0,07
3	2,42	0,06
4	1,88	0,05
5	1,82	0,05
6	1,66	0,04
7	1,56	0,04
8	1,50	0,04

La sélection des questions selon chaque facteur s'est effectuée à partir de leur contribution respective à chacun des sept plans factoriels unissant la première composante aux sept autres composantes. La contribution équilibrée des questions ( $\sqrt{2/n}$ ;  $n$  = nombre de questions) à chaque plan est égale ou supérieure à 0,23.

L'interprétation basée sur les coefficients de saturation permet de reconnaître et d'identifier la nature du construit. Lorsque cette technique est utilisée pour étudier la validité, on parle de validité factorielle considérée comme une sorte ou un aspect de validité de construit. (Bernier, 1984. p. 215).

Le tableau 6 présente ces coefficients.

Parmi les 38 questions sélectionnées suite à l'ACP, 12 d'entre elles sont associées à plus d'un facteur. Il s'agit des questions 6, 12, 15, 20, 21, 29, 30, 33, 34, 35,

Tableau 6

Coefficients de saturation des questions (valeurs propres) utilisés dans le calcul des huit premières composantes principales.

Questions	Facteurs							
	1	2	3	4	5	6	7	8
01	-,15	-,10	,00	,11	,05	,07	,11	-,24
02	-,24	-,18	,05	-,07	-,14	,00	-,05	,12
03	-,10	,06	-,15	-,06	-,10	-,15	,23	-,14
04	-,08	-,19	-,22	-,13	-,24	,00	,18	-,18
05	-,16	,16	,00	-,11	-,32	-,14	,01	-,17
06	-,18	,24	,11	-,12	-,25	,09	,15	,05
07	-,18	,24	-,03	,19	-,14	-,07	,16	,01
08	-,13	,10	-,27	,03	,16	-,17	,20	-,06
09	-,17	-,13	,07	,06	,15	-,12	-,08	,05
10	-,24	,07	-,14	,05	,05	,08	-,22	,00
11	-,19	,16	-,09	,12	,02	-,23	,03	-,11
12	-,13	-,09	,23	-,23	,24	-,05	,08	-,06
13	,15	,00	,01	-,44	-,18	,07	-,08	,00
14	-,13	,00	-,12	-,03	,21	,00	,03	-,12
15	-,17	,02	,06	-,31	,25	,12	-,04	,00
16	-,13	-,03	,00	,07	,25	-,12	,09	,14
17	-,13	-,02	,17	-,09	-,04	,00	,17	,11
18	-,12	,08	-,15	-,17	-,13	-,40	,00	,14
19	-,08	,08	-,08	-,15	-,05	,05	-,22	,36
20	-,21	-,23	-,14	,25	,00	,11	,16	,16
21	-,26	-,02	-,07	,23	-,24	,10	-,04	,03
22	-,23	,00	,14	,00	-,10	,07	,02	-,13
23	-,18	-,26	-,03	,16	,10	-,18	-,07	-,14
24	-,13	-,32	-,19	-,19	-,16	,18	-,11	,00
25	-,18	,23	,00	,00	,12	,12	,00	-,13
26	-,19	-,21	-,10	,25	,02	,21	,16	,09
27	-,18	,17	-,28	,02	,18	,16	,04	,17
28	-,18	-,25	,13	,13	-,13	,15	-,14	,18
29	-,20	-,11	,06	-,28	,32	-,04	,00	,02
30	-,14	,24	-,11	,10	-,06	-,02	-,39	-,29
31	-,11	,05	,04	-,18	-,14	-,12	,21	,35
32	-,11	,22	,27	,18	-,13	,00	-,14	,05
33	-,03	,28	-,16	,00	,24	,27	,00	,15
34	-,14	,25	,24	,08	,10	-,03	,13	,11
35	-,08	-,12	,32	,13	,05	-,27	,14	-,07
36	-,05	,01	-,27	,00	,08	-,30	-,01	,13
37	-,15	,00	,32	-,02	,03	-,06	,00	-,05
38	-,03	,04	-,02	-,15	,01	,31	,34	-,39
39	-,13	-,10	-,07	-,08	,07	-,21	-,37	-,22
40	-,17	,07	,18	,02	,04	,18	-,23	-,02

36, 38. Toutefois, afin de présenter un résumé plus explicite des différents apports de chacun de nos facteurs, ces 12 questions apparaissent à l'intérieur d'un seul facteur. Un peu plus de la moitié de ces questions ont été placées à l'intérieur du facteur avec lequel elles sont en moyenne le plus fortement associées. Le tableau 7 présente les questions regroupées selon les huit facteurs principaux.

Notre premier facteur concerne l'estime de soi globale, puisque toutes les questions vont dans le même sens c'est-à-dire qu'elles contribuent toutes positivement à l'estime de soi. Evidemment, le principal facteur mesuré par ce test c'est l'estime de soi. Par induction logique, l'estime qu'une personne a d'elle-même peut-être résumée par la portion sujet, cette dernière se retrouvant majoritairement dans le premier facteur.

Un deuxième indice ayant trait au contenu du premier facteur nous est apporté par l'étude des corrélations de Pearson et de Spearman entre les catégories du test et le reste du Jodoin 40 (tableau 8, p.81). Les résultats indiquent que la catégorie sujet est plus fortement en corrélation avec le Jodoin 40.

Tableau 7

## Regroupement des questions selon les huit facteurs principaux.

## FACTEUR 1

- 02- Quand on m'explique quelque chose j'ai de la misère à comprendre. (1)  
 10- A l'école je finis mon travail après les autres. (3)  
 22- Quand j'ai besoin de quelque chose j'ai peur de le demander. (1)

## FACTEUR 2

- 07- Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard. (2)  
 23- Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose seul. (2)  
 24- Je suis intelligent. (3)  
 25- En groupe j'ai peur de faire rire de moi. (4)  
 28- Le professeur est impatient avec moi. (3)

## FACTEUR 3

- 08- Aux récréations des amis aiment que je joue avec eux. (4)  
 27- Je me fais des amis facilement. (4)  
 32- Je suis gêné de parler devant la classe. (4)  
 34- Je suis mal quand je me sens différent des autres. (1)  
 33- Mes amis me trouvent drôle. (4)  
 37- J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire. (1)

## FACTEUR 4

- 13- Je suis fort. (1)  
 20- Je suis fier de mon bulletin. (3)  
 21- Les autres apprennent plus vite que moi. (3)  
 26- Je pense que mon professeur est content de mon travail. (3)

## FACTEUR 5

- 04- Je m'occupe de bien paraître. (1)  
 05- Quand le professeur nous pose des questions je sais bien les réponses. (3)  
 06- J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose. (1)  
 12- Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école. (2)  
 15- Après l'école des amis viennent jouer chez moi. (4)  
 16- La fin de semaine je fais des choses avec mon père ou avec ma mère. (2)  
 29- Ma mère ne veut rien savoir de mes amis. (2)



Tableau 7

Regroupement des questions selon les huit facteurs principaux.(suite)

## FACTEUR 6

11- Je parle beaucoup avec mes parents.	(2)
13- D'habitude j'aime mieux jouer tout seul	(4)
33- Mes amis me trouvent drôle.	(4)
36- Je saute de joie quand je suis content	(1)

## FACTEUR 7

03- J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi	(4)
30- Quand on fait des équipes à l'école je suis choisi en dernier.	(4)
39- Je suis bon à rien en musique	(1)
40- Je manque d'imagination.	(3)

## FACTEUR 8

01- Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère.	(3)
19- Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi.	(2)
31- J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois choisir	(1)
38- A la maison j'écoute mes disques préférés	(2)
35- Mes parents veulent que je pense comme eux	(2)

Tableau 8

Coefficients de corrélation de Pearson (r) et de Spearman (rs) entre chaque catégorie et le reste du Jodoïn 40.

Catégorie	r	rs
sujet	0,65***	0,68***
parent	0,61***	0,62***
prof.école	0,59***	0,60***
pair	0,52***	0,51***

\*\*\* p < 0,001

Cette même catégorie sujet présente également un coefficient de variation et un pourcentage de variation plus élevés que les autres catégories montrant ainsi qu'elle véhicule une plus grande quantité d'information relative à l'estime de soi (tableau 9). Ainsi, nous pouvons affirmer que la section sujet du test représente le mieux l'ensemble des résultats.

Les autres composantes vont identifier les apports indépendants du sujet, première composante du test. Nous ne nous sommes pas attardée à "baptiser" chacun de nos facteurs, ceci dépassant l'objet de notre étude; les facteurs sont plutôt associés à la catégorie de questions établie par Jodoïn qui est la plus représentative du facteur.

Tableau 9

Coefficients de variation (C.V) et pourcentage de la variance (% V) associée aux catégories par rapport au total de la variance des catégories.

Catégorie	C.V (%)	% V
sujet	29	27
parent	24	22
prof.école	24	26
pair	21	24

Etant donné leur contenu, six facteurs parmi les huit premiers ont été regroupés entre eux de telle sorte que nous en retrouvons finalement quatre . Ceci pourrait signifier qu'il existe des sous-catégories à nos quatre catégories initiales, ce qui rejoint l'intention de départ de Jodoin (1976). Ainsi, la deuxième composante est associée avec la quatrième, lesquelles composantes sont constituées principalement des questions rattachées à la catégorie professeur-école (3). Le troisième et le septième facteur sont joints l'un à l'autre et concernent la catégorie pair (4). Finalement, la cinquième et la huitième composante représentent la catégorie parent (2). Suite à ce regroupement, les quatre premiers facteurs contribuent respectivement à expliquer 15%, 12%, 10% et 9% de la variance du test, ce qui signifie que

46% de la variabilité totale du questionnaire de Jodoin s'explique par ces facteurs.

Afin de visualiser la distribution des questions nous avons produit la figure 6 qui illustre la représentation des questions, selon leur catégorie initiale d'appartenance au Jodoin 40, dans un espace réduit à deux dimensions formé par la première composante principale et la deuxième composante. Cette figure est réalisée à partir des données du tableau 10.

La représentation des questions dans l'espace réduit à deux dimensions formé par les deux premières composantes principales (figure 6) permet de distinguer assez clairement nos quatre catégories de questions. Plus précisément, cette figure met en évidence que les questions peuvent être regroupées avec succès selon qu'elles appartiennent à la catégorie pair (4) ou professeur-école (3).

Une étude de cette figure laisse ressortir le lien suivant: lorsque la contribution des pairs à l'estime de soi d'un enfant est élevée celle des professeurs s'en trouve affectée à la baisse. Un exemple concret de ce postulat est l'enfant "bouffon" qui trouve l'appui de ses amis, mais qui n'est guère renforcé par son professeur. Ce lien est perçu du fait que les questions rattachées à la catégorie pair (4) recouvrent le haut de la figure comparativement aux questions

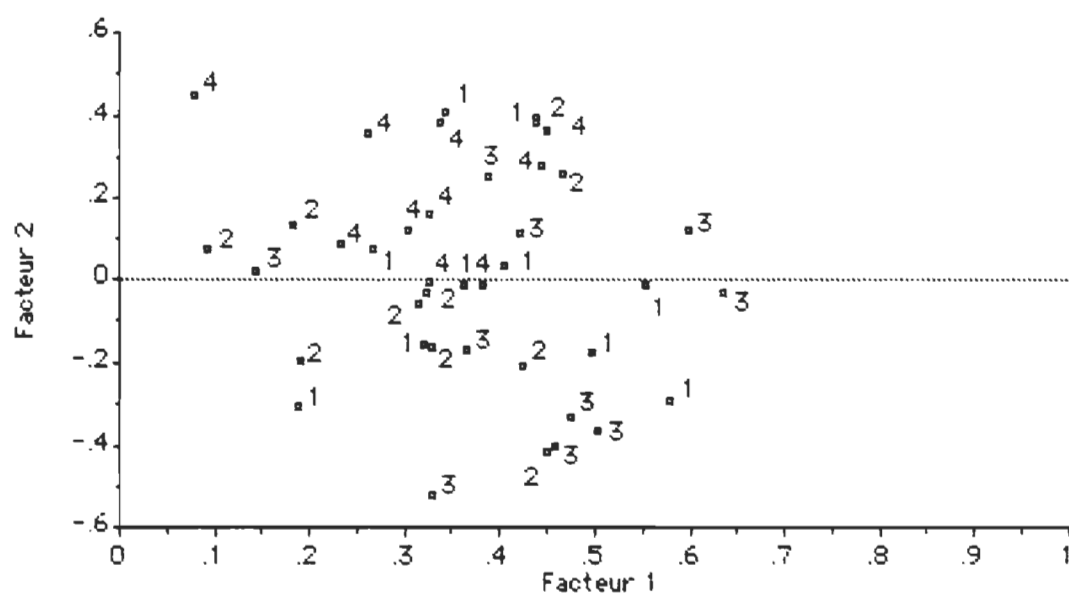


Figure 6. Représentation des questions selon leur catégorie au test Jodoin 40 dans un espace réduit formé par les deux premières composantes principales.

Tableau 10

Contribution des 40 questions à la formation des huit premiers facteurs obtenus par l'analyse en composante principale.

Questions	Facteurs							
	1	2	3	4	5	6	7	8
01	,36	-,16	,00	-,15	,06	-,09	-,14	,29
02	,58	-,29	,08	,09	-,18	,00	,06	-,15
03	,23	,08	-,23	,08	-,13	,19	-,28	,17
04	,18	-,30	-,33	,18	-,32	,00	-,22	,21
05	,38	,25	,01	,15	-,43	,17	-,01	,21
06	,43	,39	,16	,15	-,33	-,11	-,18	-,05
07	,43	,38	,03	,26	,19	,08	,19	,01
08	,32	,15	,41	,03	,21	,21	,25	,06
09	,42	,20	,12	,08	,20	,15	,09	,05
10	,59	,12	,21	,06	,06	,10	,27	,01
11	,46	,26	,14	,16	,03	,26	,03	,13
12	,31	,15	,36	,30	,32	,06	,10	,07
13	,36	,01	,01	,60	,25	,09	,10	,01
14	,32	,00	,17	,04	,28	,00	,04	,14
15	,40	,03	,09	,42	,33	,15	,04	,00
16	,31	,05	,00	,10	,33	,15	,11	,17
17	,32	,02	,26	,12	,05	,00	,21	,13
18	,30	,12	,22	,23	,17	,51	,00	,17
19	,18	,13	,13	,20	,06	,05	,27	,43
20	,50	,36	,21	,34	,00	,14	,20	,18
21	,63	,02	,10	,32	,32	,12	,04	,03
22	,55	,01	,21	,01	,13	,09	,02	,15
23	,44	,41	,03	,22	,13	,23	,08	,16
24	,32	,52	,29	,25	,21	,23	,13	,00
25	,44	,36	,00	,00	,15	,15	,01	,15
26	,47	,33	,14	,34	,02	,26	,20	-,11
27	,44	,27	,43	,03	,24	,20	,04	,20
28	,45	,40	,19	,18	,17	,19	,17	,22
29	,49	,17	,09	,38	,43	,04	,01	,02
30	,33	,38	,17	,13	,07	,02	,48	,35
31	,26	,07	,06	,24	,19	,15	,26	,43
32	,26	,35	,41	,24	,17	,00	,17	,05
33	,08	,45	,24	,00	,33	,36	,00	,18
34	,34	,41	,38	,11	,14	,05	,16	,13
35	,19	,20	,49	,18	,08	,36	,18	,09
36	,14	,03	,43	,00	,11	,40	,02	,16
37	,38	,00	,51	,03	,04	,09	,00	,07
38	,09	,08	,04	,21	,02	,41	,42	,48
39	,33	,16	,12	,12	,09	,28	,46	,27
40	,42	,12	,29	,03	,05	,24	,28	,03

de la catégorie professeur-école (3) qui se situent majoritairement dans le bas du graphique.

### 3.2 Discussion

#### 3.2.1 Validité congruente

Nous avons vu lors de l'analyse de nos données que le Piers-Harris et le Jodoin 40 sont très fortement en corrélation l'un avec l'autre si l'on considère qu'il s'agit de tests de personnalité (Bernier, 1984). Au niveau du contenu même, on remarque que ces deux derniers tests se ressemblent beaucoup.

Toutefois, une simple traduction du P-H n'aurait pas suffi puisque nous constatons que ce test est très long et que certaines questions se répètent. La forte corrélation entre le P-H et le Jodoin 40 justifient amplement l'utilisation de la version écourtée du test de Jodoin .

#### 3.2.2 Age des sujets

Les traitements statistiques de nos données ne soutiennent pas la théorie qui affirme que l'âge est un facteur déterminant dans l'élaboration de l'estime de soi (Labranche, 1986), du moins pas en ce qui concerne le groupe d'âge de 8 à 12 ans. Nous soutenons plutôt les résultats en

deuts de scie obtenus par Long, Henderson et Ziller (1967), bien qu'en ce qui concerne nos groupes scolaires les différences inter-groupes ne soient pas significatives. Toutefois, malgré ce premier résultat nous avons poursuivi nos analyses. Il est important de souligner qu'en ce qui a trait à notre étude, âge et niveau de scolarité sont des paramètres équivalents.

L'analyse de variance illustrée à la figure 2 fait ressortir des différences significatives entre les catégories chez les enfants de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> année. Chez ces deux groupes, les résultats moyens obtenus à la catégorie professeur-école sont nettement supérieurs à ceux obtenus à la catégorie sujet. Ces différences apparaissent de façon plus marquée suite au regroupement des quatre groupes scolaires.

La littérature souligne l'importance d'accorder une plus grande place aux items des catégories pair et professeur-école à l'intérieur du test de Jodoin. Ceci explique pourquoi nous avons voulu comparer les coefficients de corrélation obtenus entre chacune des catégories du Jodoin 61 (Labranche, 1986) et le Rosenberg avec ceux calculés entre ce dernier et le Jodoin 40. Les résultats de Labranche (1986) supportent l'hypothèse selon laquelle la catégorie sujet rejoint à elle seule le concept d'estime de soi tel que défini par Rosenberg. Cette hypothèse s'appuie sur le fait



que la catégorie sujet est plus fortement en corrélation avec le Rosenberg.

Les résultats de la présente étude infirment ce postulat. Nous avançons qu'une plus faible répartition des catégories pair et professeur-école à l'intérieur du Jodoin fait gonfler le coefficient de corrélation obtenu entre la catégorie sujet et le Rosenberg.

Nos résultats supportent les écrits de L'Ecuyer (1975,1978b) qui postule que les dimensions centrales du concept de soi varient avec l'âge du sujet et non pas avec le sentiment d'estime de soi en tant que tel. Il affirme que des changements s'opèrent dans la hiérarchie des éléments du concept de soi au cours du développement.

Selon cette hypothèse, des éléments centraux à un certain âge deviennent secondaires par la suite et vice versa. Ainsi, entre 8 et 12 ans, les perceptions centrales concernent surtout le succès ou l'insuccès dans les matières scolaires et les sports de même que les relations avec le professeur. Par conséquent, ces divers aspects auraient une grande influence sur l'estime de soi des enfants âgés de 8 à 12 ans.

L'Ecuyer s'entend avec Coopersmith (1967) et Jodoin (1976) pour affirmer que les multiples jugements spécifiques

de l'individu ont tendance à correspondre à un sentiment d'estime de soi global, même si l'estime de soi varie en fonction des champs d'expérience.

### 3.2.3 Sexe

Les résultats de nos analyses statistiques relatifs au pointage au test Jodoin 40 chez les garçons et chez les filles supportent les études de nombreux auteurs (Jodoin 1976) qui affirment qu'il n'existe pas de différences significatives entre garçons et filles au sujet de leur estime de soi. Quant aux résultats portant sur les quatre catégories du test, ils ne soutiennent que partiellement les écrits de Roberge (1982) et de Nolet (1981) qui relèvent des différences significatives entre les sexes à la catégorie parent du Jodoin à tous les âges sauf à 8 ans. Notre étude indique qu'il existe une telle différence uniquement à l'âge de 9 ans, différence montrant que les garçons cotent plus haut que les filles à cette catégorie.

Aussi, sans que les différences garçons-filles soient significatives, les garçons obtiennent généralement de meilleurs résultats que les filles aux quatre catégories du test Jodoin 40. Ceci dit, les cotes des garçons accusent une baisse en faveur des filles de 6<sup>e</sup> année. Cette observation nous laisse penser que les études soutenant l'existence d'une diminution des cotes en 6<sup>e</sup> année seraient constituées de

sujets majoritairement masculins. Ceci n'est qu'une hypothèse puisque les articles de recherche de Harris et Piers (1964) et de Kokenes (1974) n'apportent pas de précision concernant la proportion de sujets garçons et filles.

### 3.2.4 Validité de structure

En premier lieu, nous sommes intéressée à pousser un peu plus loin notre observation concernant le fait que la popularité auprès des pairs n'augmentent pas nécessairement le sentiment d'estime de soi global d'un sujet. En effet, nous avons constaté qu'un bon score à la catégorie pair est en relation avec de moins bons résultats à la catégorie professeur-école.

Une première tentative d'explication a été émise précédemment dans le sens que la popularité auprès des pairs n'était pas partagée nécessairement par le professeur. Toutefois, étant donné que la catégorie professeur-école sous-tend l'existence de deux sources distinctes de contribution à l'estime de soi, nous pouvons émettre l'hypothèse que la popularité auprès des pairs à l'élémentaire est inversement proportionnelle à la réussite au niveau scolaire.

Une autre explication possible de ce phénomène serait que le contenu même des questions de cette catégorie induit ce type d'association. Prenons la question 33 "mes

amis me trouvent drôle" et la question 14 "mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées" pour illustrer notre hypothèse. Pour obtenir des réponses affirmatives des enfants, ces questions demandent peut-être à ces derniers de sortir vraiment de l'ordinaire, c'est-à-dire d'être vraiment drôle et d'avoir des idées qui font qu'ils se démarquent des autres.

Si notre commentaire est juste cela pourrait apporter des explications concernant les plus faibles pointages à la catégorie pair, ainsi que la plus faible corrélation entre cette dernière avec la mesure externe de l'estime de soi, le Rosenberg. De fait, les enfants qui sortent de l'ordinaire ne sont pas nécessairement ceux qui vont en moyenne influencer le plus les cotes d'un groupe. Comme nous savons que les élèves de 3<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année cotent en moyenne plus bas à la catégorie pair, ceux qui obtiennent un pointage élevé à cette catégorie font exception à la règle de la moyenne.

De plus, si nous considérons les écrits de Rosenberg (1965), ils nous apprennent qu'un enfant qui a une bonne estime de soi ne se considère pas meilleur ni pire que les autres. Malgré les faibles cotes des élèves à la catégorie pair, celle-ci trouve toute son importance à l'intérieur de notre questionnaire du fait qu'elle permet de considérer comme ayant une bonne estime de soi les enfants qui ne réussissent pas nécessairement bien à l'école. Ainsi, il y a

les enfants dont l'estime de soi découle principalement de leur popularité auprès de leurs pairs et ceux dont l'estime de soi dépend davantage de leur réussite scolaire ainsi que de leur bonne relation avec le professeur.

Ceci nous amène à soulever une limite intrinsèquement liée à ce test, à savoir le fait qu'il nous donne une mesure binaire où chaque question possède le même poids (1 ou 0), alors que nous savons que l'importance de chaque catégorie, pour ne pas dire de chaque question, varie d'un enfant à l'autre (Wells et Marwell, 1976). De plus, nous venons de constater que les catégories ne contribuent pas nécessairement toutes dans le même sens à l'estime de soi d'un enfant. L'avantage d'un test comme le Jodoin 40 est donc de présenter minimalement quatre sources différentes qui ont une influence certaines sur l'estime de soi des enfants.

Finalement, la réalisation de l'ACP permet une description non plus simplement théorique mais systématique des quatre catégories de questions constituant le test.

Une étude plus poussée du contenu des questions reliées à chaque facteur montre que ces dernières n'appartiennent pas exclusivement à une seule catégorie. La non-exclusivité des questions explique en partie le fait que des questions appartenant à des catégories différentes soient regroupées.

Le troisième facteur (tableau 7) illustre bien ce phénomène. De fait, deux questions appartiennent à la catégorie sujet (1) comparativement à quatre pour la catégorie pair (4). En terme de pourcentage cela signifie que le troisième facteur principal est constitué à 66% de questions rattachées à la catégorie pair. Toutefois, la question 34 "Je suis mal quand je me sens différent des autres" en faisant appel au sentiment d'appartenance et/ou d'identité au groupe d'amis pourrait également faire partie de la catégorie pair. Ainsi, ce facteur se verrait constitué à environ 83% de questions reliées à la catégorie pair.

Considérant que les questions sont non-exclusives à une seule catégorie, considérant également le fait que le regroupement des questions est pertinent et significatif, nous pouvons avancer que la structure du test Jodoin 40 est définissable à l'aide des quatre catégories de questions établies par l'auteure. Nos analyses statistiques apportent plusieurs indications allant dans ce sens et soutiennent ainsi les travaux de Kokenes (1974).

## Conclusion

L'objectif de cette recherche consistait à restructurer et à valider un instrument de mesure de l'estime de soi chez les enfants: le Jodoin.

La restructuration se justifiait par la répartition inégale du nombre de questions composant les quatre catégories du test. De fait, 70% des questions se retrouvaient parmi les catégories sujet et parent.

Pour leur part, les questions appartenant aux catégories professeur-école et pair représentaient seulement 30% des énoncés du test, et ce, bien qu'à l'âge de 8 à 12 ans, l'importance de l'école et des pairs prenne de plus en plus d'ampleur (L'Ecuyer, 1978a).

La distribution irrégulière des questions à l'intérieur du Jodoin est soulignée par Roberge (1982) et par Labranche (1986) en tant que principale lacune du test. Ainsi, lors de la sélection des meilleures questions du Jodoin, nous nous sommes largement inspirés des résultats de leur expertise respective.

La comparaison des corrélations obtenues entre les catégories de la version initiale du Jodoin et le Rosenberg



et celles obtenues entre ce dernier et le Jodoin 40 apporte des indications intéressantes.

En effet, nos résultats montrent que les coefficients de corrélation entre les catégories sujet, parent, professeur-école et le Rosenberg sont pratiquement les mêmes, alors que les résultats de l'étude de Labranche mettaient en évidence une plus forte corrélation entre la catégorie sujet du Jodoin et le Rosenberg.

Cette étude permet également de considérer l'influence des variables âge et sexe sur l'estime de soi des enfants, calculée à l'aide du Jodoin 40. Les résultats révèlent que l'estime de soi des enfants ne subit pas l'influence des variables âge et sexe.

Après avoir complété les analyses précédentes, nous avons finalisé l'expertise de Roberge (1982) et de Labranche (1986) en procédant à la validation de la structure du Jodoin 40.

L'utilisation de la méthode factorielle appelée analyse en composante principale nous a permis de constater que les quatre catégories du Jodoin 40 expliquent 46% de la variabilité totale du test.

De plus, cette étude nous permet de supporter le rationnel théorique sur lequel s'est appuyé l'auteure du test, rationnel selon lequel l'estime de soi se définit à partir de quatre catégories, à savoir: le sujet, les parents, le professeur-école et les pairs.

Finalement, nous apportons quelques considérations relatives au questionnaire Jodoin 40. Parmi les limites du test, il est important de souligner le mode de cotation qui ne permet pas de distinguer clairement les enfants en fonction de leur estime de soi.

Au nombre des avantages, on souligne l'économie de temps résultant de la réduction de plus du tiers des questions et par le fait même l'attitude plus positive des enfants face au test. Au plan du diagnostic, le Jodoin 40 présente un apport supplémentaire à celui de Rosenberg puisque le pointage au test résulte de quatre sources différentes contribuant à l'estime de soi d'un enfant.

## Appendice A

### Indicateurs positifs et négatifs du Jodoin 40

- 01- Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la misère en classe. +
- 02- Quand on m'explique quelque chose j'ai de la misère à comprendre. -
- 03- J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi. -
- 04- Je m'occupe de mon apparence physique. +
- 05- Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien les réponses. +
- 06- J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose. -
- 07- Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard. -
- 08- Aux récréations, des amis aiment que je joue avec eux. +
- 09- Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur parler. -
- 10- A l'école je finis mon travail après les autres. -
- 11- Je parle beaucoup avec mes parents. +
- 12- Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école. -
- 13- Je suis fort(e). +
- 14- Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées. +
- 15- Après l'école des amis viennent jouer chez-moi. +
- 16- La fin de semaine je fais des choses avec mon père ou avec ma mère. +
- 17- Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce que je suis. -
- 18- D'habitude j'aime mieux jouer tout seul. -
- 19- Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi. -
- 20- Je suis fier de mon bulletin. +
- 21- Les autres apprennent plus vite que moi. -
- 22- Quand j'ai besoin de quelque chose j'ai peur de le demander. -
- 23- Mes parents me découragent quand je veux faire quelque chose par moi-même. -
- 24- Je suis intelligent(e). +
- 25- En groupe j'ai peur de faire rire de moi. -
- 26- Je pense que mon professeur est content de mon travail. +
- 27- Je me fais des amis facilement. +
- 28- Le professeur est impatient avec moi. -
- 29- Ma mère ne veut rien savoir de mes amis. -
- 30- Quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi en dernier. -
- 31- J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois choisir. -
- 32- Je suis gêné de parler devant la classe. -
- 33- Mes amis me trouvent drôle. +
- 34- Je suis mal quand je me sens différent des autres. -
- 35- Mes parents veulent que je pense comme eux. -
- 36- Je saute de joie quand je suis content. +
- 37- J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce questionnaire. -
- 38- A la maison j'écoute mes disques préférés. +
- 39- Je suis bon à rien en musique. -
- 40- Je manque d'imagination. -

## Appendice B

### Jodoin 40: Questionnaire présenté aux écoliers

- 01- Mon professeur me demande d'aider ceux qui ont de la  
misère en classe. . . . . oui non
- 02- Quand on m'explique quelque chose j'ai de la misère à  
comprendre. . . . . oui non
- 03- J'aime mieux jouer avec des enfants plus jeunes que moi. . . . . oui non
- 04- Je m'occupe de bien paraître. . . . . oui non
- 05- Quand le professeur nous pose des questions, je sais bien  
les réponses. . . . . oui non
- 06- J'ai peur de me tromper quand je fais quelque chose. . . . . oui non
- 07- Mes parents voudraient que je sois plus débrouillard. . . . . oui non
- 08- Aux récréations, des amis aiment que je joue avec eux. . . . . oui non
- 09- Mes parents sont toujours occupés quand je veux leur  
parler. . . . . oui non
- 10- A l'école je finis mon travail après les autres. . . . . oui non
- 11- Je parle beaucoup avec mes parents. . . . . oui non
- 12- Mon père ne s'intéresse pas à ce que je fais à l'école. . . . . oui non
- 13- Je suis fort(e). . . . . oui non
- 14- Mes amis trouvent que j'ai de bonnes idées. . . . . oui non
- 15- Après l'école des amis viennent jouer chez-moi. . . . . oui non
- 16- La fin de semaine je fais des choses avec mon père ou  
avec ma mère. . . . . oui non
- 17- Mes parents aimeraient mieux que je sois différent de ce  
que je suis. . . . . oui non
- 18- D'habitude j'aime mieux jouer tout seul. . . . . oui non
- 19- Ma mère regarde des programmes de télévision avec moi. . . . . oui non
- 20- Je suis fier de mon bulletin. . . . . oui non
- 21- Les autres apprennent plus vite que moi. . . . . oui non

- 22- Quand j'ai besoin de quelque chose j'ai peur de le  
demander. . . . . oui non
- 23- Mes parents me découragent quand je veux faire quelque  
chose par moi-même. . . . . oui non
- 24- Je suis intelligent(e). . . . . oui non
- 25- En groupe j'ai peur de faire rire de moi. . . . . oui non
- 26- Je pense que mon professeur est content de mon travail. . . . . oui non
- 27- Je me fais des amis facilement. . . . . oui non
- 28- Le professeur est impatient avec moi. . . . . oui non
- 29- Ma mère ne veut rien savoir de mes amis. . . . . oui non
- 30- Quand on fait des équipes à l'école, je suis choisi en  
dernier. . . . . oui non
- 31- J'ai beaucoup de misère à me décider quand je dois  
choisir. . . . . oui non
- 32- Je suis gêné de parler devant la classe. . . . . oui non
- 33- Mes amis me trouvent drôle. . . . . oui non
- 34- Je suis mal quand je me sens différent des autres. . . . . oui non
- 35- Mes parents veulent que je pense comme eux. . . . . oui non
- 36- Je saute de joie quand je suis content. . . . . oui non
- 37- J'ai peur de ne pas répondre comme il faut à ce question-  
naire. . . . . oui non
- 38- A la maison j'écoute mes disques préférés. . . . . oui non
- 39- Je suis bon à rien en musique. . . . . oui non
- 40- Je manque d'imagination. . . . . oui non

## Appendice C

Version corrigée du Rosenberg utilisée par Labranche (1986)



01- Je pense que je suis une personne importante, au moins  
autant que les autres.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

02- Je pense que j'ai un certain nombre de bonnes qualités.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

03- Le plus souvent, je suis porté à croire que je gâche tout.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

04- Je suis capable de faire des choses aussi bien que  
n'importe qui.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

05- J'ai l'impression que je ne suis pas fier de moi.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

06- Je pense du bien de moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

07- En général, je suis satisfait de moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

08- Je souhaiterais avoir plus d'amour pour moi-même.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

09- Parfois, je me sens très utile.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

10- Parfois, je pense que je ne suis pas bon à grand chose.

Entièrement d'accord 1 2 3 4 5 6 7 pas du tout d'accord

Appendice D

Traduction française du  
Piers-Harris Children's Self-Concept Scale

- 01- Je suis une personne heureuse. . . . . oui non
- 02- Il m'est difficile de me faire des amis. . . . . oui non
- 03- Je suis souvent triste. . . . . oui non
- 04- Je suis intelligent(e). . . . . oui non
- 05- Je suis timide. . . . . oui non
- 06- Les élèves dans la classe se moquent de moi. . . . . oui non
- 07- Je suis nerveux quand mon professeur m'interpelle en  
classe. . . . . oui non
- 08- Mon apparence physique me dérange. . . . . oui non
- 09- Quand je serai grand(e), je serai quelqu'un d'important. . . oui non
- 10- Je suis nerveux quand nous avons des examens à l'école. . . oui non
- 11- Je n'ai pas de succès. . . . . oui non
- 12- Je me conduis bien à l'école. . . . . oui non
- 13- C'est en général ma faute si quelque chose tourne mal. . . . oui non
- 14- Je cause des ennuis à ma famille. . . . . oui non
- 15- Je suis fort(e) physiquement. . . . . oui non
- 16- J'ai de bonnes idées. . . . . oui non
- 17- Je me sens un membre important dans ma famille. . . . . oui non
- 18- En général, je veux faire à ma tête. . . . . oui non
- 19- Je suis habile de mes mains. . . . . oui non
- 20- Je me décourage facilement. . . . . oui non
- 21- Je réussis bien dans mes études. . . . . oui non
- 22- Je fais beaucoup de mauvaises choses.. . . . oui non
- 23- Je dessine bien. . . . . oui non
- 24- Je suis doué(e) en musique. . . . . oui non
- 25- Je me conduis mal à la maison. . . . . oui non
- 26- Je suis lent(e) à terminer le travail à l'école. . . . . oui non
- 27- Je me sens un membre important de la classe. . . . . oui non

- 28- Je suis nerveux. . . . . oui non
- 29- J'ai de beaux yeux. . . . . oui non
- 30- Je peux faire un bon exposé devant la classe. . . . . oui non
- 31- A l'école, je suis rêveur. . . . . oui non
- 32- J'embête mes frères et mes soeurs. . . . . oui non
- 33- Mes amis aiment mes idées. . . . . oui non
- 34- Je me mets souvent dans une mauvaise situation. . . . . oui non
- 35- Je suis obéissant(e) à la maison. . . . . oui non
- 36- J'ai de la chance. . . . . oui non
- 37- Je me fais beaucoup de soucis. . . . . oui non
- 38- Mes parents attendent trop de moi. . . . . oui non
- 39- Je m'aime comme je suis. . . . . oui non
- 40- Je me sens rejeté du groupe. . . . . oui non
- 41- J'ai de beaux cheveux. . . . . oui non
- 42- Je me porte souvent volontaire à l'école. . . . . oui non
- 43- Je voudrais être différent(e) de ce que je suis. . . . . oui non
- 44- Je dors bien la nuit. . . . . oui non
- 45- Je déteste l'école. . . . . oui non
- 46- Je suis un des derniers à être choisi quand on organise  
des équipes de jeux. . . . . oui non
- 47- Je suis souvent malade. . . . . oui non
- 48- Je suis souvent méchant(e) envers les autres. . . . . oui non
- 49- Les élèves de ma classe pensent que j'ai de bonnes idées. . . . . oui non
- 50- Je suis malheureux. . . . . oui non
- 51- J'ai beaucoup d'amis. . . . . oui non
- 52- Je suis joyeux. . . . . oui non
- 53- Je suis bête dans la plupart des cas.\Je ne suis pas  
tellement intelligent(e). . . . . oui non

- 54- Je parais bien. . . . . oui non
- 55- Je suis très vivant(e). . . . . oui non
- 56- Je me dispute souvent. . . . . oui non
- 57- J'ai du succès avec les garçons. . . . . oui non
- 58- Les gens me font des reproches. . . . . oui non
- 59- Ma famille est déçue de moi. . . . . oui non
- 60- J'ai un visage agréable. . . . . oui non
- 61- Quand j'essaie de faire quelque chose, tout va mal. . . . . oui non
- 62- On m'embête à la maison. . . . . oui non
- 63- Je suis le chef du groupe dans les jeux et les sports. . . . . oui non
- 64- Je suis maladroit(e). . . . . oui non
- 65- Je préfère regarder plutôt que de participer quand on  
joue ou quand on fait du sport. . . . . oui non
- 66- J'oublie ce que j'apprends. . . . . oui non
- 67- Je m'entends bien avec les autres. . . . . oui non
- 68- Je me fâche facilement. . . . . oui non
- 69- J'ai du succès avec les filles. . . . . oui non
- 70- Je suis bon(ne) en lecture. . . . . oui non
- 71- Je préfère travailler seul(e) qu'en groupe. . . . . oui non
- 72- J'aime mon frère (ma soeur). . . . . oui non
- 73- J'ai une belle taille. . . . . oui non
- 74- J'ai souvent peur. . . . . oui non
- 75- J'échappe et je brise souvent des objets.. . . . oui non
- 76- On peut me faire confiance. . . . . oui non
- 77- Je suis différent(e) des autres. . . . . oui non
- 78- J'ai souvent de mauvaises pensées. . . . . oui non
- 79- Je pleure facilement. . . . . oui non
- 80- Je suis une bonne personne. . . . . oui non

## Appendice E

Page frontispice des questionnaires

Inscris ici les renseignements suivants:

Ton sexe: masculin\_\_\_\_\_ féminin\_\_\_\_\_

Ton âge:\_\_\_\_\_

Ton année scolaire:\_\_\_\_\_

Le nom de ton école:\_\_\_\_\_

#### INSTRUCTIONS

Tu vas lire une série de phrases. Imagines que les phrases parlent de toi. Mets un cercle autour de "oui" si la phrase est vrai pour toi. Mets un cercle autour de "non" si elle est fausse pour toi.

Ce qu'on veut savoir, c'est comment tu es d'habitude. Réponds en pensant à comment tu es la plupart du temps.

Si, par exception, il y a une question où tu ne sais pas quoi répondre, passes à la phrase suivante.

Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Dis tout simplement ce que tu penses vraiment.

Prends bien ton temps pour répondre aux questions.

### Remerciements

L'auteure est reconnaissante à son directeur de thèse, Monsieur Bertrand Roy, M.Ps., professeur au Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières, pour ses conseils judicieux apportés avec tact et diplomatie, sa disponibilité et son soutien constant tout au long de cette recherche.

L'auteure désire également exprimer sa reconnaissance à Monsieur Normand Beauregard, M.Sc., chargé de cours au Département de biologie, Université du Québec à Trois-Rivières, pour l'expertise et l'aide apportée au niveau du traitement statistique des données.



## Références

- ALLPORT, G.W. (1961). Pattern and growth in personality (2<sup>e</sup> ed.rev.), New York: Holt.
- BERNE, E. (1961). Transactional analysis in psychotherapy. Grove Press, New York.
- BERNIER, J.J. (1984). Théorie des tests: principes et techniques de base. Chicoutimi, G. Morin.
- BLACK, F.W. (1974). Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children. Child development, 45, (No 4) 1137-1140.
- BOWMAN, D.O. (1974). A longitudinal study of selected facets of children's self concept as related to achievement and intelligence. The Citadel: monograph series, (No 12), 1-16.
- BRANDEN, N. (1969). The psychology of self-esteem. New York: Bantam.
- BURNS, R.B. (1979). The self-concept: theory, measurement, development behaviour. New York: Longman.
- CALHOUN, G., Morse, W.C. (1977). Self-concept and self-esteem: another perspective. Psychology in the schools, 14, (No 3), 318-322.
- COLLER, A.R., GUTHRIE, P.D. (1971). Self-concept measures: an annotated bibliography.
- COOPERSMITH, S. (1967). The antecedents of self-esteem. San Francisco: W.H. Freeman.
- CRONBACH, L.J. (1970). Essentials of psychological testing (3<sup>e</sup> ed.rev.). New York: Harper and Row.
- ELLERMAN, D.A. (1980). Self-regard of primary school children: some australian data, The British journal of educational psychology, 50, Part.2, 114-122.
- FISKE, D.W. (1971). Measuring the concepts of personality. Chicago: Aldine.
- GERGEN, K.J. (1971). The concept of self. New York: Holt.
- GREEN, R.H. (1979). Sampling design and statistical methods for environmental biologists. John Wiley & Sons, New York.

- GUILFORD, J.P., FRUCHTER, B. (1973). Fundamental statistics in psychology and education. Toronto: McGraw Hill.
- HARRIS, D.B., PIERS, H.V. (1964). Age and other correlates of self concept of children. Journal of educational psychology, 55, (...)
- HEROUX, L. (1982). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- HOROWITZ, D.G. (1962). The relationship of anxiety, self-concept and sociometric status among fourth, fifth, and sixth grade children. Journal of abnormal and social psychology, 65, (...)
- JERSILD, A.T. (1952). In search of self. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- JODOIN, S. (1976). Une mesure du "self-esteem" chez l'enfant. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- KOKENES, B. (1974). Grade level differences in factors of self-esteem, Developmental psychology, 10, (No 6).
- LABRANCHE, L. (1986). Une étude de validation et de normalisation d'une épreuve de mesure d'estime de soi. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- LARNED, D.T. (1979). Development of self-concept in grades one through nine. Journal of psychology, 102, (No 1), 143-155.
- L'ECUYER, R. (1975). La genèse du concept de soi: théorie et recherches. Sherbrooke: Ed. Naaman.
- L'ECUYER, R. (1978a). Le concept de soi. Paris: Presses Universitaires de France.
- L'ECUYER, R. (1978b). The development of the self-concept through the Life-Span. Rapport présenté au Self-Concept Symposium, Boston.
- LEGENBRE, L., LEGENBRE, P. (1984). Le traitement multiple des données écologiques (2e éd.rev.). Masson, Presses de l'Université du Québec.
- LEWIS, M. (1979). The self-concept as a developmental concept. Human development, 22, (No 6), 416-419.
- LONG, B.H., HENDERSON, E.H., ZILLER, R.C. (1967). Developmental changes in the self-concept during middle childhood. Merrill-Palmer Quarterly, 13, (No 3), 201-215.

- MARX, R.W., WINNE, P.H. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. American educational research journal, 15, (No 3), 201-215.
- MEAD, G.H. (1934). Mind, self and society: from the stand point of a social behaviorist. Chicago: University of Chicago Press.
- MILLS, B.C. (1984). An investigation of the relationship of the self-concept and young children's readiness for school. Early child development and care, 14, (Nos 3-4), 177-187.
- MORSE, W.C. (1964). Self-concept in the school getting. Child educators, december, 195-198.
- NIE, N.H., et al. (1975). SPSS: Statistical Package for the Social Sciences. New York, McGraw Hill.
- NOLET, L.P. (1981). L'estime de soi des préadolescents de père alcoolique actif ou non actif. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- PHILLIPS, B.N. (1963). Age change in accuracy of self perception. Child development, 312, 1041-1046.
- PIERS, E.V. (1969). Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. Nashville, Tenn.: Counselor recordings and tests.
- PURKEY, W.W. (1970). Self-concept and school achievement. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- ROBERGE, L. (1982). L'estime de soi des enfants diabétiques âgés de 8 à 12 ans. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- ROGERS, C.R. (1961). Le développement de la personne. Paris: Dunod.
- ROSENBERG, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- ROSENBERG, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- ROSENTHAL, R., JACOBSON, L. (1968). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt.

- SAMUELS, S.C. (1977). Enhancing self-concept in early childhood. New York: Human Sciences Press.
- SEARS, P.S., SHERMAN, V.S. (1964). In pursuit of self-esteem. Belmont, California: Wadsworth Publishing.
- SEARS, R.R. (1970). Relation of early socialization experiences to self-concept and gender role in middle childhood. Child development, 41, (No 2), 267-289.
- SECORD, P.F., JOURARD, S.M. (1953). The appraisal of body-cathexis: body cathexis and the self. Journal of consulting psychology, 17, 343-347.
- TROWBRIDGE, N.T. (1972). Self-concept and socio-economic status in elementary school children. American educational research journal, 9, (No 4), 525-537.
- WELLS, L.E., MARWELL, G. (1976). Self-esteem: its conceptualization and measurement. Beverly Hills: Sage Publications.
- WEST, J.L. (1976). An investigation of children's self concept variance in the elementary school grades one, three and six. Dissertation Abstracts, 37, 05A, 2616.
- WOLMAN, B. (1973). Dictionary of behavioral sciences. New York: Van Nostrand Reinhold.
- WYLIE, R.C. (1974). The self-concept: a review of methodological considerations and measuring instruments (2<sup>nd</sup> ed.rev.). Vol.1, Lincoln: University of Nebraska Press.
- WYLIE, R.C. (1979). The self-concept: theory and research on selected topics (2<sup>nd</sup> ed.rev.). Vol.2, Lincoln: University of Nebraska Press.
- YAMAMOTO, K. (1972). The child and his image. Boston: Houghton Mifflin.